

**UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE LETRAS**

**DEPARTAMENTO DE LÍNGUA E CULTURA PORTUGUESA**



**A HABILIDADE ESCRITA DOS ALUNOS NO PROGRAMA DE  
EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO ENSINO BÁSICO EM MOÇAMBIQUE**

**NÁZIA ANITA CARDOSO NHONGO**

**MESTRADO EM LÍNGUA E CULTURA PORTUGUESA – PLE/PL2**

**ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO: METODOLOGIA DO ENSINO DO  
PORTUGUÊS – PLE/PL2**

**LISBOA/2009**

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**  
**FACULDADE DE LETRAS**

**DEPARTAMENTO DE LÍNGUA E CULTURA PORTUGUESA**

**A HABILIDADE ESCRITA DOS ALUNOS NO PROGRAMA DE  
EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO ENSINO BÁSICO EM MOÇAMBIQUE**

**NÁZIA ANITA CARDOSO NHONGO**

**Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em  
em Língua e Cultura Portuguesa – PL2/PLE**

**Orientadora: Professora Doutora Maria José dos Reis Grosso**

**Co-Orientador: Professor Catedrático Armindo Atelela Ngunga**

**Lisboa, 2009**

## **Dedicatória**

À minha mãe, Anita, pelo apoio incondicional em todos os momentos da minha vida, por ter comungado comigo todas as etapas dessa pesquisa, pedindo, em suas sinceras e fervorosas orações, a inspiração e a iluminação divina para a escrita de cada linha desta Dissertação. Obrigada, mãe, por fazer parte do meu mundo e de ser um exemplo vivo de esperança, fé e amor.

## Índice

Dedicatória.....	II
Índice.....	III
Índice de Gráficos .....	VII
Índice de Anexos .....	VII
Índice de Apêndices .....	VIII
Lista de Abreviaturas e/ou Acrónimos .....	IX
Agradecimentos.....	XI
Resumo.....	XII
Abstract.....	XIII
1 Introdução – Objecto de Estudo e Enquadramento da Pesquisa .....	1
2 O Problema de Pesquisa.....	4
3 Objectivo Geral da Pesquisa .....	5
3.1 Objectivos específicos.....	5
4 Motivação e relevância do estudo.....	6
5 Organização do trabalho.....	7
CAPÍTULO I - Pressupostos Teóricos.....	9
1 Introdução .....	9
2 Educação e Planificação Linguística .....	10
3 A Política Linguística em Moçambique .....	11
4 Educação Bilingue em Moçambique .....	12
4.1 Programas de Educação Bilingue.....	16
5 O Bililinguismo.....	18
6 Ensino/Aprendizagem de LM/L2/LE.....	20
6.1 Língua Materna (LM/L1) .....	21
6.2 Língua Segunda (L2).....	23
6.3 Língua Estrangeira .....	26
7 Metodologias de Ensino de Línguas .....	27
8 A Habilidade Escrita.....	32



8.1	A escrita e os seus modelos processuais .....	34
<b>CAPÍTULO II – Metodologia de Investigação.....</b>		<b>39</b>
<b>1</b>	<b>Introdução .....</b>	<b>39</b>
<b>2</b>	<b>Método .....</b>	<b>40</b>
2.1	Análise dos documentos.....	41
2.2	Limitações do método .....	42
<b>3</b>	<b>Inquérito sócio-demográfico e linguístico .....</b>	<b>43</b>
3.1	Área de investigação .....	43
3.2	Seleccção dos sujeitos.....	43
3.2.1	Alunos .....	43
3.2.2	Professores .....	44
3.2.3	Encarregados de Educação .....	44
<b>4</b>	<b>Perfil dos sujeitos .....</b>	<b>44</b>
4.1	Perfil do aluno .....	44
4.2	Perfil dos Professores .....	45
4.3	Perfil dos encarregados .....	46
<b>5</b>	<b>Administração do Inquérito.....</b>	<b>46</b>
5.1	Procedimentos .....	46
<b>6</b>	<b>Considerações gerais sobre os resultados dos testes .....</b>	<b>48</b>
6.1	Do questionário escrito dos professores.....	48
6.2	Do questionário escrito dos alunos.....	49
6.3	Da assistência às aulas.....	49
6.4	Da entrevista oral (reunião) dos encarregados de educação .....	49
<b>CAPÍTULO III – Apresentação e discussão de dados.....</b>		<b>50</b>
<b>1</b>	<b>Introdução .....</b>	<b>50</b>
<b>2</b>	<b>Perfil sócio-demográfico e linguístico dos alunos.....</b>	<b>51</b>
2.1	Sexo.....	51
2.2	Idade .....	52
2.3	Língua da casa:.....	52
2.4	Frequência à escolinha (creche) .....	55
2.5	Habilidades de escrita.....	55

2.5.1	Disciplina deque mais gostas .....	55
2.5.2	Sabes escrever uma Composição/Redacção .....	56
2.5.3	Que tipo de Composição/Redacção sabes escrever? .....	57
2.5.4	Podes escrever uma composição na qual fales da tua escola.....	57
2.5.5	Achas que estás preparado para escrever qualquer tipo de texto/redacção?	58
2.5.6	O professor manda fazer T.P.C.? .....	59
2.5.7	2.5.7 Quem te ajuda a fazer os exercícios em casa (T.P.C.)? .....	60
2.6	Metodologia de ensino dos professores na óptica dos alunos.....	61
2.6.1	Há algum momento na aula em que o professor ensina a escrever?.....	61
2.6.2	Como ele faz (técnicas/métodos usados pelos professores)?.....	62
2.6.3	Quantas vezes ele (o professor) costuma fazer isso por semana ou por aula?	63
2.6.4	Costumas ir às aulas de explicação? .....	64
2.6.5	O que mais gostas de fazer nas aulas de explicação? .....	64
<b>3</b>	<b>Perfil sócio-demográfico dos professores.....</b>	<b>65</b>
3.1	Língua que fala.....	65
3.2	Nível de instrução.....	66
3.3	Tempo de trabalho.....	66
3.4	Habilidades de escrita.....	67
3.4.1	Os alunos apresentam problemas de escrita.....	67
3.4.2	Acha que os materiais de ensino facilitam/dificultam o processo de ensino-aprendizagem da escrita? .....	67
3.4.3	Há algum momento da aula dedicado ao ensino de escrita? Mencione-os: Que técnicas/métodos usa para ensinar a escrita?.....	67
3.4.4	Por quanto tempo se dedica ao ensino de escrita na aula de Português? ....	68
3.4.5	Acha o tempo dedicado ao ensino de escrita suficiente? .....	69
3.5	Metodologias/técnicas de ensino de escrita .....	71
3.5.1	Qual é a sua opinião sobre as metodologias de ensino de escrita da L2 propostos no Programa de ensino bilingue? .....	71
3.5.2	Acha que o processo de ensino da escrita proposto para L2 no programa de ensino bilingue deve sofrer alterações? .....	71

3.5.3	Dá aulas de explicação? .....	72
<b>4</b>	<b>Percepções e atitudes dos professores em relação a metodologia de ensino de escrita .....</b>	<b>72</b>
<b>5</b>	<b>Percepções e atitudes dos Pais/Encarregados de Educação em relação ao Programa de Ensino Bilingue .....</b>	<b>73</b>
<b>6</b>	<b>O programa nacional de ensino bilingue e a questão da metodologia de ensino de escrita: Algumas reflexões.....</b>	<b>75</b>
<b>7</b>	<b>A escrita e as metodologias de ensino: em busca de um modelo adequado de ensino de escrita .....</b>	<b>79</b>
7.1	Uma proposta de prática de ensino-aprendizagem da escrita na sala de aulas ...	85
7.2	Actividades de pré-escrita .....	85
7.3	Actividades de estruturação/planificação .....	87
7.4	Actividades de construção linguística da superfície textual.....	90
7.5	Actividades de supervisão textual (ou de revisão) .....	91
<b>8</b>	<b>Conclusões .....</b>	<b>93</b>
	<b>Referências Bibliográficas.....</b>	<b>95</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>107</b>

## **Índice de Gráficos**

Gráfico 1: Sexo .....	51
Gráfico 2: Idade .....	52
Gráfico 3: Língua da casa .....	54
Gráfico 4: Frequência na escolinha.....	55
Gráfico 5: Disciplina que mais gosta .....	56
Gráfico 6: Sabes escrever uma composição.....	56
Gráfico 7: Tipo de composição/redacção .....	57
Gráfico 8: Podes escrever uma composição (habilidade escrita).....	58
Gráfico 9: Achas que estás preparado para escrever qualquer tipo de composição .....	59
Gráfico 10: O professor manda fazer T.P.C. ....	60
Gráfico 11: Quem te ajuda nos exercícios em casa .....	60
Gráfico 12: Há algum momento em que o professor ensina a escrever.....	61
Gráfico 13: Como ele (professor) faz .....	62
Gráfico 14: Quantas vezes ele (professor) faz isso por semana/aula.....	63
Gráfico 15: Costumas ir à explicação .....	64
Gráfico 16: O que mais gostas de fazer nas aulas de explicação .....	65

## **Índice de Anexos**

ANEXO I: Tabela 1 e 2 .....	108
ANEXO II: Proposta de Inquérito sociolinguístico para os alunos .....	109
ANEXO III: Proposta de Inquérito Sociolinguístico para os professores (a).....	112
ANEXO IV: Proposta de Inquérito Sociolinguístico para os professores (b) .....	115
ANEXO V: Guião de Questões para os Encarregados de Educação.....	118
ANEXO VI: Proposta de Inquérito Sociolinguístico para os alunos.....	119
ANEXO VII: Dados Sociolinguísticos dos Alunos Monolingues.....	122
ANEXO VIII: Dados Sóciolinguísticos dos Alunos Bilingues .....	125
ANEXO IX: Quadro Sociolinguístico dos Professores .....	128
ANEXO X: Currículo de um Modelo Bilingue Transicional com Manutenção da L1	129

ANEXO XI: Modelo de Transição com Características de Manutenção .....	132
ANEXO XII: Tabelas Percentuais .....	133

### **Índice de Apêndices**

Apêndice I: Decreto Lei nº 6/92. ....	140
Apêndice II: Textos/composições escritos pelos alunos.....	147
Apêndice III: Programa de Ensino Bilingue II Ciclo: Objectivos e Orientações Metodológicas.....	159
Apêndice IV: Programa de Educação Bilingue II Ciclo: Português (L2), 4ª classe. ....	167

## **Lista de Abreviaturas e/ou Acrónimos**

**AC** – Abordagem Comunicativa

**ADPP-EPF** – Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo – Escola de Professores Futuros

**CFPP** – Centro de Formação de Professores Primários

**EPT** – Educação Para Todos

**ESOL** - English for Speakers of their Languages

**ESP** – English for Specific Purposes

**IMAP** – Instituto de Magistério Primário

**INDE** – Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação

**INE** – Instituto Nacional de Estatísticas

**L1** – Língua Primeira

**L2** – Língua Segunda

**LE** – Língua Estrangeira

**LM** – Língua Materna

**MD** – Método Directo

**MEC** – Ministério da Educação e Cultura

**MGT** – Método de Gramática Tradicional

**MINED** – Ministério da Educação

**MT** – Método Tradicional

**NELIMO** – Núcleo de estudos de Línguas Moçambicanas

**PCEB** – Plano Curricular de Ensino Básico

**PEBIMO** – Projecto Experimental do Ensino Básico em Moçambique

**PEE** – Plano Estratégico de Educação

**QECR** – Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas – Aprendizagem, Ensino e Avaliação.

**SIL** – Sociedade Internacional de Linguística

**SNE** – Sistema Nacional de Educação

**UEM** – Universidade Eduardo Mondlane

**UNESCO** – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization  
(Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura)

**UP** – Universidade Pedagógica

## **Agradecimentos**

Quero expressar meu profundo agradecimento àquelas pessoas que, directa e indirectamente participaram na realização desse trabalho. Especialmente agradeço:

- À minha orientadora, Professora Doutora Maria José dos Reis Grosso, pela confiança e firmeza com que conduziu a orientação, mas, sobretudo, pela paciência ilimitada que dispensou em nossos contactos, ouvindo-me sempre com afectuosidade, compreendendo e corrigindo meus equívocos. Obrigada, por aceitar ser minha orientadora, mesmo com tantos desafios que eu lhe viria a apresentar. A sua influência no meu raciocínio será visível aos olhos de qualquer leitor deste trabalho.

- Ao meu co-orientador, Professor Catedrático Armindo Atelela Ngunga, pela paciência, apoio e carinho nos seus ensinamentos, e principalmente, pela simplicidade e humildade que o torna ainda mais admirável. O seu apoio foi importante para melhorar a qualidade deste trabalho.

- À Professora Doutora Inocência Mata, pelas valiosas sugestões de ânimo nos momentos depressivos.

- Aos meus informantes e/ou inquiridos, cuja vontade de cooperar na minha investigação foi decisiva.

- Aos meus colegas de mestrado, pelo muito que me ensinaram, dentro e fora da sala de aula.

- Aos meus pais e irmãos, por se terem mostrado compreensivos à minha ausência para a formação em Lisboa.

- Ao Carlos, pela compreensão das exigências do meu programa académico, que nos obrigou a ficar distantes um do outro. Pelo amor, incentivo, pelas preciosas sugestões e paciência que sempre teve nas minhas solicitações de apoio a revisão crítica do trabalho.



## **Resumo**

Numa realidade como a de Moçambique, em que coexistem línguas de diversas origens, incluindo as línguas moçambicanas e o Português, a introdução de línguas moçambicanas no ensino justifica-se pelo facto de serem línguas maternas da maioria da população que não conhece a língua portuguesa. O Projecto de Ensino Bilingue foi criado com o objectivo de fazer uma experiência de Escolarização Bilingue, com vista à melhoria da qualidade do Ensino Básico, em Moçambique.

Um dos grandes objectivos do ensino bilingue para o ensino básico é que, ao fim do segundo ciclo, o aluno tenha adquirido as quatro habilidades linguísticas: ouvir, falar, ler e escrever em L2, de modo a usar esta língua como meio de ensino e aprendizagem a partir da 4ª classe.

A partir de um estudo de caso, com recurso a técnicas qualitativas, efectuado entre estudantes, professores e encarregados de educação, de uma escola primária, numa área rural da província de Maputo, concluiu-se que os aprendentes não desenvolvem a sua habilidade escrita, nem dentro ou fora da sala de aulas. Este fenómeno aparenta estar fortemente relacionado com o facto de a prática de escrita ser assistemática, ocasional e não programada; e com a inadequação da formação dos professores e do programa do ensino bilingue;

O presente trabalho, é um estudo de natureza didáctica com vista a descrever as possíveis técnicas de escrita usadas pelos professores para o ensino da escrita na sala de aula; analisar criticamente o programa de ensino bilingue implementado pelo MEC em Moçambique; relacionar a habilidade de escrita entre os alunos da 4ª classe (bilingue versus monolingue); e apontar os prováveis factores que entravam o sucesso (habilidade escrita) pedagógico do programa do ensino bilingue dos alunos da 4ª classe.

**Palavras-chave:** Ensino bilingue; Metodologias de ensino; Habilidade Escrita; Modelos processuais de escrita; Língua Materna; Língua Segunda; Ensino Básico.

## **Abstract**

In reality such as Mozambique, where there languages of different origins, including the Mozambican and Portuguese languages, the introduction of Mozambican languages in education is justified by the fact that they are mother tongues of the majority of the population that does not know the English language. The Project of Bilingual Education was established with the aim of making an experience of Bilingual Education, to improve the quality of basic education in Mozambique.

A major objective of education for bilingual education is that the end of the second cycle, the student has acquired the four language skills: listening, speaking, reading and writing in L2, in order to use this language as a means of teaching and learning from the 4th class.

From a case study, using qualitative techniques, carried out among students, teachers and parents, a primary school in a rural area of the province of Maputo, it was concluded that the learners do not develop their writing skills, either inside or outside the classroom. This phenomenon appears to be strongly related to the fact that the practice of writing is patchy, occasional and not planned, and the inadequacy of teacher training and program of bilingual education;

This work is a study of didactic nature to describe the possible techniques of writing used by teachers to the teaching of writing in the classroom, examine critically the bilingual education program, implemented by the MEC in Mozambique, linking the ability to write among students in the 4th class (monolingual versus bilingual) and indicate the likely factors that hinder the success (writing skills) teaching the program for the education of bilingual students in the 4th grade.

**Keywords:** Bilingual Education, Teaching Methodologies; Writing Ability; Procedural Models for Writing; Mother Tongue, Second Language, Basic Education.

## 1 Introdução – Objecto de Estudo e Enquadramento da Pesquisa

Uma das componentes principais do processo de ensino-aprendizagem é o meio de ensino. Segundo a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos Linguísticos, toda a criança tem o direito de iniciar a sua aprendizagem através da sua língua materna (UNESCO, 1953; 2003). No que se refere a este aspecto, os pedagogos e os linguistas concordam, de uma maneira geral, que o aluno aprende melhor na sua língua materna ou numa língua que ele melhor domine.

O objectivo deste trabalho consiste em explicar a origem do programa de ensino bilingue em Moçambique, o lugar da Língua Materna, o da Língua Portuguesa e posteriormente analisar se, ao fim do quarto ano do nível básico, os alunos têm *habilidade* escrita em Português desenvolvida, como se prevê no programa bilingue. Deve referir-se que, a implementação do Ensino Bilingue é resultado das actividades do Ministério de Educação e Cultura (MEC) como forma de ultrapassar o problema de insucesso escolar (desistências/abandono e reprovações), pressupondo-se que o facto de a língua portuguesa ser o único veículo de ensino-aprendizagem naquele nível de ensino poderia ser uma das causas de tal situação (Martins, 1992).

Este programa bilingue está estruturado de acordo com os ciclos de aprendizagem aprovados para o ensino básico. O primeiro consiste em a língua materna do aluno ser o único meio de ensino-aprendizagem, a língua materna e o Português serem ensinados como disciplina. Nesta fase, o Português visa desenvolver *habilidades* de oralidade para preparar a aprendizagem da leitura e da escrita nesta língua, no segundo ciclo. O segundo ciclo, por sua vez, consiste na mudança do meio de ensino, de L1 para a L2. Assim, no início da 3ª classe, os alunos iniciam a aprendizagem da leitura e escrita em Português, através de um processo de transferências de *habilidades* adquiridas na sua L1, (INDE/MEC, 2003). Embora isso, todas as outras disciplinas são ainda leccionadas na L1 até o final da 3ª classe. Na 4ª classe, é onde acontece a mudança *abrupta* de meio de ensino, pois todas as disciplinas passam a ser dadas na língua portuguesa, com o pressuposto de que os alunos já tenham o domínio deste meio de ensino adquirido ao longo dos três anos – dois exclusivamente de oralidade e um de escrita. A partir desta

altura, isto é, na 4ª e 5ª classes, a L2 para além de disciplina, passa a categoria de língua de instrução e a L1, exclusivamente, a disciplina curricular.

Isto significa que, com os vários modelos existentes<sup>1</sup>, Moçambique optou por um modelo transicional com algumas características de manutenção, por forma a garantir o desenvolvimento de um bilinguismo aditivo nos alunos.

Em Moçambique, onde coexistem línguas de diversas origens, incluindo as línguas moçambicanas e o Português, a introdução de línguas moçambicanas no ensino justifica-se pelo facto de serem línguas maternas da maioria da população que não conhece a língua portuguesa.

Com efeito, estabelecendo uma comparação de dados de Censo populacional de 1980 e 1997<sup>2</sup> verifica-se um crescimento na ordem de 500% no número de falantes do Português como língua materna num período de dezassete anos (de 1980 para 1997), de cerca de 160%, o número de falantes de Português como língua segunda, e de cerca de 180%, o número de falantes de línguas moçambicanas que também falam o Português, (Ngunga, et al., 2007). Segundo Firmino (1995: 224), este crescimento considerável da comunidade de falantes de Português, “deveu-se ao facto de, por razões sócio-económicas, ter havido uma expansão de rede escolar nas zonas urbanas, fenómeno que se iniciou na altura da independência nacional”.

Depois de 16 anos de guerra, milhares de escolas, principais centros de difusão da língua portuguesa, foram destruídas e esta língua passou a estar cada vez mais confinada às zonas urbanas, onde as pessoas do campo afluíam fugindo às atrocidades da guerra nas zonas rurais. Ainda hoje, a língua portuguesa é considerada a língua urbana de interacção quotidiana e tipicamente aprendida como L2 na escola.

De facto, nas zonas rurais, onde vive a maior parte da população moçambicana, continua a não haver comunidades significativas de falantes de Português uma vez que, exceptuando o ambiente escolar, a comunicação é feita através das línguas moçambicanas.

---

<sup>1</sup> De acordo com o PCEB (1999), a introdução de línguas moçambicanas no ensino vai observar três modalidades:

- Programa de educação bilingue: Línguas moçambicanas/Português-L2.
- Programa de ensino monolingue em Português-L2 com recurso às L1.
- Programa de ensino monolingue em Português-L2 e L1 como disciplinas.

<sup>2</sup> Vide Tabela1. Falantes de Português em Moçambique, em anexo I.

Assim, segundo o Censo de 1997<sup>3</sup>, cerca de 97% da população rural declarou usar com frequência uma língua moçambicana ao passo que apenas 1% declarou usar frequentemente o Português. Em contrapartida, nas zonas urbanas, 72% da população declarou usar com frequência uma língua moçambicana e 26%, o Português.

Tendo Moçambique, desde a independência, enfrentado problemas relacionados com o insucesso escolar viu-se uma forte necessidade de se introduzir, numa fase experimental, o Ensino Bilingue no Ensino Básico.

De acordo com as teorias de aquisição e aprendizagem da língua, o aluno adquire melhor as *habilidades* cognitivas e linguísticas da L2, quando tiver antes adquirido boas *habilidades* na sua L1 (Ellis, 1997; Krashen, 1982, Larsen-Freeman & Long, 1991, McLaughlin, 1987; etc.,).

A implementação da educação bilingue no ensino básico em Moçambique procura dar cobro a esta perspectiva em debate em didáctica de línguas. De acordo com tal perspectiva, o ensino bilingue é uma possível fonte de solução dos problemas de educação no Ensino Básico cuja maioria dos alunos entra para a escola sem ter conhecimento da língua portuguesa. Este fenómeno reflecte-se nas dificuldades que os alunos revelam em desenvolver certas competências e habilidades escolares, especificamente, a escrita que é o cerne do nosso estudo.

Como meio auxiliar para uma análise mais transparente do objecto de estudo, “desenvolvimento da *habilidade* escrita nos alunos da 4ª classe do Ensino Básico em Moçambique”, realizámos um estudo de caso na “Escola Primária Completa de Mahubo Km 14” no distrito de Boane, tomando como ponto de partida uma amostra de alunos bilingues do Português e do Xi-ronga e dos alunos monolingues da 4ª classe. De salientar que os alunos monolingues serviram neste trabalho de grupo de controlo.

---

<sup>3</sup> O INE não dispõe de dados populacionais actualizados de 2007 referente ao uso do Português e Línguas moçambicanas, daí nos recorrermos aos dados disponíveis em Firmino (2000).

## 2 O Problema de Pesquisa

O Projecto de Ensino Bilingue foi criado com o objectivo de fazer uma experiência de Escolarização Bilingue, com vista à melhoria da qualidade do Ensino Básico, em Moçambique.

Para vários investigadores (Ngunga, 1987; Liphola, 1988; Katupha, 1988; Benson, 1997, Firmino, 2002 e Dias, 2001), o não conhecimento da língua portuguesa pela maioria das crianças moçambicanas, ao ingressarem pela primeira vez na escola, parece ser um dos factores negativos no processo de ensino-aprendizagem. Com efeito, as crianças possuem competências e habilidades das suas línguas maternas que são completamente diferentes das da língua portuguesa, língua oficial e consequentemente, língua de ensino.

Um dos grandes objectivos do ensino bilingue para o ensino básico é que, ao fim do segundo ciclo, o aluno tenha adquirido as quatro habilidades linguísticas: ouvir, falar, ler e escrever em L2, de modo a usar esta língua como meio de ensino e aprendizagem a partir da 4ª classe.

Este trabalho pretende verificar até que ponto a introdução da língua Portuguesa como disciplina e veículo de ensino na 3ª classe contribui para a aquisição da *habilidade* escrita na 4ª classe (nosso grupo de estudo). É um exercício que se circunscreve no contexto da problemática da Didáctica do Português no que diz respeito ao desenvolvimento da *habilidade* escrita nesta língua ao terminar a fase de transição do programa do ensino bilingue.

Para tal, foi necessário observar, não só as produções escritas dos alunos como também as técnicas e os momentos em que a produção escrita é incentivada na sala de aula pelos professores. Pareceu-nos, desta feita, não estar a ser implementada uma pedagogia de escrita ou, se estiver, as práticas sistemáticas, programadas e orientadas para a aquisição e consolidação das habilidades de uso escrito da língua portuguesa, não se fazem sentir na sala de aula.

A leitura do quadro teórico em que assenta o presente trabalho fez-nos levantar a tese segundo a qual os alunos inscritos na 4ª classe do ensino bilingue têm um domínio de escrita fraco, porque os professores não lhes ensinam a escrever. Com efeito, a nossa experiência revela que as técnicas de ensino de escrita usadas na sala de aulas, com propósito de levar os alunos à produção escrita são diminutas. Ao observarmos os

escritos dos alunos, por um lado, e por outro, a frequência com que os professores desenvolvem com os alunos actividades relativas à prática e superação das dificuldades que eles têm manifestado na produção escrita, fica-nos a sensação de que: i) os professores do ensino básico, particularmente da língua Portuguesa, não parecem suficientemente esclarecidos para compreender nas entrelinhas as actividades de escrita subjacentes no programa de educação bilingue; ii) alguns professores, embora tenham uma formação e informação acerca das perspectivas da habilidade escrita na sala de aula, não procuram espaços nem estratégias adequados para o desenvolvimento da escrita.

Em larga medida, o processo de ensino-aprendizagem em Moçambique, sobretudo nos níveis iniciais, ocorre em ambiente de intensas dificuldades. Trata-se de dificuldades pedagógicas, como a falta de material didáctico, a exiguidade de infra-estruturas básicas de ensino (sala de aula, carteiras, quadros), as metodologias desajustadas ou mesmo a formação deficiente dos professores; e de dificuldades resultantes do próprio ambiente social, económico, político e cultural em que vivem e interagem professores e alunos. Evidentemente que este conjunto de fenómenos interfere, directa ou indirectamente, no processo de ensino-aprendizagem, ou seja no trabalho do professor com os alunos.

### **3 Objectivo Geral da Pesquisa**

Pretendemos com este trabalho, efectuar um estudo de natureza didáctica com vista a verificar as técnicas usadas pelos professores na difusão da expressão escrita em L2, dentro e fora da sala de aula, que sejam capazes de levar os alunos a adquirirem a *habilidade* escrita de forma sistemática e programática.

#### **3.1 Objectivos específicos**

Ao longo do estudo pretendemos:

- Analisar criticamente o programa de ensino bilingue implementado pelo MEC em Moçambique;
- Relacionar a *habilidade* de escrita entre os alunos da 4ª classe (bilingue versus monolingue).

- Apontar os prováveis factores que entravam o sucesso (aquisição da *habilidad*e escrita) pedagógico do programa do ensino bilingue dos alunos da 4ª classe.

- Descrever as possíveis técnicas de ensino de escrita usadas pelos professores na sala de aula.

Dado o carácter reduzido da amostra não se pretende generalizar os resultados, mas sim procurar possíveis causas que afectam o sucesso pedagógico, no que se refere a *habilidad*e escrita dos alunos do programa de ensino bilingue, ao fim do ensino básico.

#### **4 Motivação e relevância do estudo**

Moçambique subscreveu a Declaração sobre Educação para Todos (EPT) acordada em Dakar, 2001. Um dos pressupostos mais relevantes da referida declaração é o compromisso dos países ou Estados consignatários em melhorar a qualidade de escolaridade básica “aceitável” para todas as crianças até 2015.

O Banco Mundial e outras Agências Internacionais, cientes das dificuldades que se colocam aos países em vias de desenvolvimento, como é o caso de Moçambique, propuseram-se a implementação da chamada “Iniciativa Acelerada para a Educação” (IAE), que pretendia propiciar recursos adicionais no apoio ao progresso do sistema educativo nesses países, face ao lema “Educação para Todos”.

Estes programas e outras iniciativas de desenvolvimento da área de ensino estão consubstanciados no Plano Estratégico da Educação (PEE) 2004-2008 e dominam as prioridades do Ministério da Educação e Cultura (MEC). As informações documentais mais relevantes visando a mitigação do impacto negativo no desenvolvimento humano em Moçambique, apontam uma série de acções que vão desde a melhoria da qualidade de ensino e a formação de professores a vários níveis.

Como seria de desejar, o crescente aumento de taxas de ingresso devido à implementação do PEE (incluindo o ensino bilingue), não foi sempre correspondido pela melhoria da qualidade de ensino-aprendizagem da escrita, uma vez que se extravasou totalmente a relação alunos-professor e alunos-turma.

O trabalho a ser desenvolvido, surge na linha da perspectiva da introdução do programa do ensino bilingue em Moçambique visando, numa primeira fase, ensinar as



crianças a ler e a escrever nas suas línguas maternas e, numa segunda fase, na língua oficial (língua portuguesa).

Com a implementação do modelo transicional do sistema de ensino bilingue, onde o Português é introduzido no 3º ano como disciplina e língua de instrução, e com a implementação de 2 a 3 (dois a três) turnos no ensino básico, significa que os alunos permanecem na escola apenas 3 – 5 (três a cinco) horas por dia, o que pode fazer acreditar que a maior parte do tempo é absorvida noutras actividades não escolares. Entretanto, se considerarmos que o plano de estudos para o ensino básico contempla, para além da língua portuguesa, outras disciplinas com igual peso e nível de exigência, então podemos adivinhar o grau de dificuldades que os alunos poderão manifestar no final do ciclo, na área de ensino-aprendizagem da escrita. Por seu turno, o aumento progressivo dos números de ingresso nas escolas e o problema da formação dos professores, constituem dois pólos contrários, mas que convergem incisivamente para a inoperância do sistema educativo, já que o provimento das escolas com professores qualificados e com formação continua a ser um dos maiores obstáculos para a promoção de um ensino com qualidade.

Assim, e como nos referimos ao longo deste trabalho, pretendemos contribuir para a melhoria de ensino da habilidade escrita, cujo processo requer uma orientação metodológica adequada por parte do professor de língua Portuguesa.

## **5 Organização do trabalho**

Para além da introdução, onde se faz o Enquadramento da Pesquisa em que se destacam o problema da investigação, os objectivos, a motivação e relevância do estudo, . o presente trabalho é composto por três Capítulos.

O Capítulo I faz uma revisão das matérias teóricas relativas à Educação, a Política Linguística em Moçambique, ao Ensino Bilingue, aos conceitos de Língua Materna, Língua Segunda e Língua Estrangeira, ao Bilinguismo, as Metodologias de Ensino das Línguas, a Escrita e os seus Modelos Processuais. O objectivo deste capítulo é fornecer um enquadramento que contextualize as discussões apresentadas nos Capítulos subsequentes, através da revelação da complexidade das relações entre a aprendizagem

da escrita no contexto bilingue e as metodologias de ensino das línguas que caracterizam a maior parte do sucesso do ensino/aprendizagem.

O Capítulo II debruça-se sobre o método de investigação utilizado na recolha de dados, a selecção e caracterização dos alunos e professores da Escola Primária Completa de Mahubo Km14 e os respectivos resultados do Inquérito sociolinguístico.

O Capítulo III apresenta a análise de dados constituídos por um *corpus* que inclui respostas do Inquérito sociolinguístico distribuído aos alunos, professores e faz uma sugestão de método de ensino adequado ao ensino de escrita no contexto bilingue.

Por último apresentam-se as Conclusões do trabalho.

## **CAPÍTULO I - Pressupostos Teóricos**

### **1 Introdução**

Este capítulo aprecia criticamente a literatura relacionada com a problemática da pedagogia da *habilidade* escrita no programa de ensino bilingue. Serão objecto da revisão vários tipos de literatura relativos a:

- a) Educação e planificação linguística em Moçambique
- b) Os conceitos de LM, L2 e LE
- c) O bilinguismo
- d) Ensino bilingue
- e) Modelos de ensino bilingue
- f) Metodologias de ensino de língua
- g) A Escrita e seus Modelos Processuais

Esta revisão da literatura visa familiarizar-nos com estudos e experiências relacionados com o objecto desta dissertação, os quais poderão fornecer elementos úteis à nossa discussão e análise. Embora seja vasta e actual a literatura sobre pedagogia da *habilidade* escrita, nem sempre podemos ter acesso a ela, devido à sua falta no mercado local ou nas bibliotecas.

## **2 Educação e Planificação Linguística**

O uso da língua materna no ensino num país depende geralmente da respectiva política e planificação linguística.

“A planificação linguística de um governo ou agências governamentais, está ligada à escolha da(s) língua(s) nacional(ais) ou oficial(ais), meios de propagação de uma língua, reformas ortográficas, a adição de novas palavras à língua e outros problemas de língua. Uma política linguística oficial é estabelecida ou implementada através da planificação linguística”, (Richards, Platt & Weber, (1985: 159)).

Na actualidade, a multiplicidade de línguas em África já não constitui um obstáculo intransponível para a planificação e o seu uso na educação. Muitos países africanos estão melhor equipados para enfrentar este desafio do que antes. Com o efeito, é possível encontrar departamentos de linguística, programas, professores capacitados, grupos religiosos organizados, instituições de formação, indivíduos motivados e formados no nível superior.

Um dos grandes objectivos da planificação da educação, segundo Tadadjeu, (1977), é assegurar que os jovens terminem o nível primário de uma forma adequada, a fim de contribuírem para o desenvolvimento da sociedade. As línguas africanas podem ser usadas como meio de instrução, pelo menos para o ensino de certas disciplinas no ensino primário e na educação dos adultos. Assim, Tadadjeu (1977) propõe duas soluções:

A primeira consiste na escolha de certas línguas para a educação considerando impossível o uso das restantes por razões económicas e práticas, isto é, línguas do tipo A (Árabe, Inglês, Francês, Hausa, Swahili, etc., usadas simultaneamente a nível nacional e inter-africano) e línguas do tipo B (outras línguas africanas de comunicação mais alargada exercendo certas funções oficiais e usadas a nível provincial e a nível de governo). A outra solução consiste no uso de todas as línguas africanas para determinados objectivos específicos na educação: língua do tipo A, B e C (línguas ditas locais usadas a nível distrital).

Para o caso específico de Moçambique, pensamos que a segunda alternativa é a mais viável, pois segundo Tadjadjeu (op. cit), a primeira solução implicaria uma atitude negativa por parte dos grupos minoritários – um grupo de pessoas num país ou comunidade que tem uma língua que é a maior ou predominante no país ou comunidade (Richards, Platt & Weber, (1985: 1978)) – enquanto a outra permite um uso mínimo de todas as línguas para objectivos educacionais.

### **3 A Política Linguística em Moçambique**

Pode-se considerar política linguística, o esforço de se atribuir um determinado estatuto às línguas, numa situação de multilinguismo como é o caso de Moçambique. Desta forma e parafraseando Gamardi (1983), a política linguística deve ser definida como sendo a escolha de uma língua oficial ou nacional, sendo a primeira a que serve para o interesse do Governo na escola e a segunda na função pública.

Quando Moçambique se tornou independente em 1975, o Português foi adoptado como língua oficial e como símbolo da unidade nacional. Segundo Ganhão (1979)<sup>4</sup>, o papel da língua portuguesa em Moçambique como língua oficial visa preservar a unidade nacional e a integridade do território. Porque as línguas locais<sup>5</sup>, até essa altura, estavam associadas a divisões étnicas, as autoridades do Estado não contemplaram o seu uso em domínios oficiais, excepto nas transmissões radiofónicas (cf. Firmino, 2002: 274). Passados dez anos, isto é, na década 1980, essas línguas locais serviram de campo de estudo e de investigação intensa na área do ensino.

Com efeito, em 1988, foi realizado o *I Seminário sobre Padronização das Ortografias das Línguas Moçambicanas*, pelo Núcleo de Estudos das Línguas Moçambicanas (NELIMO), que visava a promoção e integração dessas línguas no processo de construção da identidade moçambicana e no sistema de educação (Katupha 1984, 1988; Liphola 1988; Marinis 1981; Ngunga 1985, 1987; Yai 1983).

No discurso de abertura, o então Ministro da Educação (Aniceto dos Muchangos)

---

<sup>4</sup> Magnifico Reitor da Universidade Eduardo Mondlane no I Seminário Nacional sobre o Ensino da Língua Portuguesa em 1979 (cf. Firmino, 2002).

<sup>5</sup> Também designadas línguas autóctones, línguas maternas, línguas moçambicanas (cf. Firmino, 2002; Lopes 1997, 2004; Ngunga et al., 2007).

sugeriu publicamente, pela primeira vez, o uso das línguas locais – doravante Línguas Maternas (LM/L1) – em alguns domínios tais como: *informação, o trabalho ideológico partidário, a expressão artística e literária, alfabetização e o ensino* (NELIMO, 1989: 4).

Como corolário destes desenvolvimentos, o Parlamento moçambicano aprovou a utilização das línguas maternas das crianças no ensino primário. E como define o Decreto nº 6/92, artigo 4<sup>6</sup>, “o Sistema Nacional de Educação deve, no quadro dos princípios definidos na presente lei, valorizar e desenvolver as línguas nacionais, promovendo a sua introdução progressiva na educação dos cidadãos”.

Segundo o MEC (1983), a adopção do Português e das línguas maternas no ensino deveria exprimir a identidade moçambicana e eliminar quaisquer vestígios da alienação e despersonalização coloniais, que contribuíram para o repúdio dos traços culturais essenciais africanos.

Apesar de a língua portuguesa desempenhar o papel de língua oficial, é preciso reconhecer que a maior contradição não reside no facto de ela ser estranha à maioria dos moçambicanos, mas no desequilíbrio existente entre o de estágio de descrição, sistematização e documentação que a língua portuguesa e das línguas moçambicanas ainda na sua quase totalidade<sup>7</sup>.

Embora haja uma pressão na adopção de uma política linguística que se exiba através da promoção dum bilinguismo (difusão do Português e línguas moçambicanas), as autoridades do Estado têm tomado poucas medidas concretas para abordar o problema.

Assim, parece-nos relevante que as autoridades do Estado (re)definam uma política global de investigação linguística que permita uma optimização do uso das línguas maternas da maioria dos moçambicanos.

#### **4 Educação Bilingue em Moçambique**

Devido à afluência de uma diversidade linguística e, consequentemente, de uma heterogeneidade de competências linguísticas na sala de aulas, actualmente, a educação bilingue tem sido estudada por vários investigadores.

---

<sup>6</sup> Ver em anexos Apêndice 1 Decreto lei nº 6/92.

<sup>7</sup> “Para que uma planificação e desenvolvimento linguísticos não sejam feitos no vazio [...], o carácter multilingue da sociedade terá de ser reconhecido, e todas as línguas [...] devem ser reconhecidas por aquilo que representam hoje”, (cf. Tengan, 1994: 133).

Harmes & Blanc (1989: 189) definem a educação bilingue “como um sistema de educação escolar de uma forma simultânea ou consecutiva, planeada e dada em pelo menos duas línguas”. Na mesma perspectiva, o INDE (1997: 5) define educação bilingue “como sendo o ensino em duas línguas, normalmente, na língua materna (L1) e na língua segunda (L2)”. Na verdade, utiliza-se uma L1 para facilitar o processo de ensino-aprendizagem a ser posteriormente conduzido numa L2. .

De uma forma geral, educação bilingue é o uso de duas línguas como meio de instrução para uma criança ou grupo de crianças numa parte ou em todo o sistema escolar.

Na esteira de várias pesquisas, os resultados dos estudos mais recentes revelam um optimismo relativamente aos estudos anteriores. Com efeito, Dulay & Burt (1978) revelam detalhadamente trinta e oito investigações, cento e setenta e nove avaliações e encontraram nove investigações e três avaliações cujos resultados podem ser tomados em consideração. Os restantes trabalhos possuem um ou vários dos defeitos seguintes:

- a) não controlam o estatuto sócio-económico dos sujeitos;
- b) não controlam o grau de domínio inicial das línguas;
- c) não têm em consideração grupo de controle;
- d) trabalham a amostra inadequada por diversas razões;
- e) revelam índice de abandono muito alto, e por conseguinte, redução de amostra;
- f) apresentam diferenças importantes na percepção dos professores e cargo dos grupos experimentais e controle; (e outros).

No concernente aos resultados do ensino bilingue, Cummins & Swain (1986) postulam que há alguns factores que contribuem para resultados positivos e negativos no âmbito da educação bilingue e concluem que o valor e o prestígio da L1 e L2 em casa e na comunidade são importantes; que os resultados positivos estão associados às situações em que a L1 e L2 têm valor social e económico: quanto maior for o *status*-económico das crianças, melhor é a sua performance; e que as variáveis do programa escolar jogam um papel importante.

No que diz respeito à realidade moçambicana, há autores que sugerem que a educação bilingue deveria ser introduzida desde a primeira classe na escola primária até

ao grau mais elevado de educação superior ou universitária (Lopes, 1997). Todavia, os custos de uma educação bilingue são bastante elevados, não podendo ser suportados por países como Moçambique. Por essa razão, é necessário que haja um limite no tempo ou número de níveis ou classes que um programa bilingue pode obedecer (cf. Lopes, 1997).

Apesar de os dados estatísticos sobre o domínio da língua portuguesa em Moçambique mostrarem que para a maioria da população que fala o Português, este é língua segunda, o ensino é feito nesta língua, tanto na cidade como no campo. De acordo com Firmino (2002), a escolha do Português como língua oficial e de ensino por parte do governo não significou relegar as línguas moçambicanas para um estatuto inferior, mas sim recorrer a um instrumento linguístico que, de imediato, oferecia menos riscos e mais possibilidades de sucesso na comunicação.

Sobre o mesmo ponto de vista, Dias (2001: 65) refere que:

“a língua assumiu o papel de língua oficial, e foi-lhe atribuída a função de língua de Unidade Nacional, devido ao facto de ela ser na altura da independência, a língua com maiores possibilidades de veicular a ciência, a técnica, de unir os moçambicanos e manter o país coeso. A escolha de uma de língua bantu<sup>8</sup>, segundo esta autora, para língua oficial podia pôr em perigo a integridade territorial.”

Assim sendo, pode-se depreender que para a maioria dos alunos do campo, o primeiro contacto com a língua portuguesa só tem lugar com a entrada na escola, ao passo que para a maioria dos da cidade já existe algum conhecimento desta língua quando iniciam a vida escolar. Além disso, para os alunos do campo, ao longo da sua vida estudantil, a escola é praticamente o único espaço em que falam e ouvem enunciados em língua portuguesa, (Gonçalves & Diniz, 2004).

Foi esta situação que fez com que existissem outras reflexões quanto ao meio de ensino, tendo em conta as diferenças de acesso à língua portuguesa entre o campo e a

---

<sup>8</sup> Segundo Lopes (1997), depois da independência nacional, vários termos surgiram para designar línguas *Bantu*, tais como: Línguas locais, língua materna, línguas nacionais, línguas indígenas, línguas nativas e línguas moçambicanas (p. 15).



cidade. O recurso a uma língua que a criança melhor domina<sup>9</sup> mostrou-se uma das alternativas a ter em conta, na escola do campo, “uma vez que permite maior interacção entre professor-aluno e aluno-professor, entre aluno-aluno, e ainda entre a comunidade e a escola” (Ngunga et al., 2007: 5).

Assim, partindo da hipótese de que o ensino em LM conduzia a melhores resultados do que numa L2, o MEC decidiu realizar a primeira experiência de ensino em línguas moçambicanas, através do Projecto Experimental de Ensino Básico (PEBIMO).

Em 1990, com a participação do NELIMO e da Sociedade Internacional de Linguística (SIL), o INDE levou a cabo uma experimentação de escolarização bilingue no ensino básico do primeiro grau, denominada PEBIMO, o qual durou quatro anos (desde 1993 a 1997). A experimentação decorreu nas Províncias de Tete e Gaza, através das línguas Ci-nyanja/Português e Xi-changana/Português, respectivamente. A amostra foi constituída por quatro turmas em cada Província e em escolas públicas do primeiro grau. Utilizaram-se conteúdos e metodologias especialmente seleccionados para o efeito, tendo em conta as características sócio-culturais das comunidades onde se realizaram os estudos.

A análise feita deste estudo mostra que a criança de 7 anos de idade, embora não tendo um ambiente linguístico muito rico em situações cognitivas, já é capaz de formular previsões e hipóteses, reflectir sobre fenómenos e expressar verbalmente esta reflexão na sua LM. A criança tem, portanto, *habilidades* linguísticas na sua LM que deviam ser estimuladas e elaboradas na escola. Ela tem uma flexibilidade mental e uma capacidade que ultrapassa a imagem que muitas vezes lhe é imposta pelo facto de não dominar suficientemente a L2. Na escola, nos primeiros dois anos de escolaridade, são muito poucas as oportunidades que o aluno tem de falar, verbalizar o seu pensamento e raciocínio, de usar a L2 como instrumento activo de pensamento, limitando-se apenas às solicitações e respostas de SIM/NÃO ou a repetições do que o professor diz. Durante estes dois anos, as solicitações cognitivas que lhes são dirigidas são insignificantes, não só em número, como também em conteúdo. E, contrariamente, ao que acontece em casa, a auto-produção da criança não existe. Há várias razões que concorrem para esta situação, mas há duas que se destacam claramente: ser o ensino numa L2 e a fraca formação do

---

<sup>9</sup> Este pressuposto é reflectido na resolução da UNESCO de 1951, segundo a qual as crianças devem ser ensinadas nas suas línguas maternas, línguas que melhor dominam.

professor<sup>10</sup>.

Segundo Cabral (1991:93), “a fraca formação dos professores, leva-nos entre outras coisas a usar uma metodologia fortemente baseada na repetição, e não poder muitas vezes conduzir a criança no desenvolvimento do raciocínio”. A autora acrescenta que, não menos sério, “é o facto de passarem vários anos que abrangem anos sensíveis de aprendizagem dos quais a estimulação e o desenvolvimento cognitivo são muito importantes e cruciais e, em que a criança é como se fosse boicotada no seu desenvolvimento cognitivo”. Desta forma, esses períodos sensíveis para determinadas aprendizagens não são respeitados e nem aproveitados, perdendo-se, por vezes, irremediavelmente.

Assim, podemos dizer que apesar da clareza generalizada de que o Português deve ser ensinado como língua segunda, e de se ter preocupado em seguir este princípio na elaboração dos materiais do SNE, a partir de 1983, os programas de ensino da língua portuguesa não puderam basear-se na competência linguística das crianças que chegam à primeira classe com sete anos dominando uma língua bantu. Além disso, não se basearam também na análise das divergências lexicais e sintáticas, muito menos com as divergências dos sistemas fonológicos. No entanto, mantém-se o problema, já sentido há dez anos, de um ensino e aprendizagem “deficiente” da língua portuguesa, no que diz respeito ao mecanismo da leitura e da escrita.

Contudo, esta dificuldade, segundo Cabral (1991), não é específica de Moçambique. Em geral, é mais fácil e sensato usar a energia para ensinar os alunos, tanto a criança como o adulto, a ler na sua LM em primeiro lugar e depois usar a sua *habilidade* de leitura como parte de um instrumento para o ensino de uma L2. É mais difícil e ineficiente começar por ensinar a L2 oralmente, sem a vantagem de *habilidade* de leitura e depois tentar ensinar a ler nessa nova língua.

#### **4.1 Programas de Educação Bilingue**

Existem vários tipos de programas de educação bilingue. Contudo, neste estudo falaremos apenas de quatro por serem os mais comuns e os mais estudados na literatura de especialidade.

---

<sup>10</sup> cf. INDE (1986).

Baker (1993: 153) agrupa os vários tipos de programas de ensino bilingue em dois conjuntos: por um lado, aqueles que promovem uma forma fraca de educação para o bilinguismo e, por outro lado, os programas bilingues que promovem uma forma forte de educação para o bilinguismo. Dos quatro tipos de programas que acima nos referimos, dois fazem parte do primeiro grupo (submersão e transição) e os outros dois fazem parte do segundo grupo (imersão e manutenção).

Estes programas também têm sido objecto de inúmeras classificações ou tipologias. Estas variam segundo o investigador, o objectivo do programa (de transição e de manutenção), segundo a maneira como se usam as duas línguas, a sequência ou concorrência no uso das duas línguas, a intensidade com que usam duas línguas, etc.

Com efeito, o programa de submersão agrupa crianças cuja LM é de pouco prestígio e crianças cuja LM ou dominante é língua de maior prestígio e espera-se que ambos os grupos de crianças e o professor usem a língua de maior prestígio dentro da sala de aula.

O programa de transição, por seu turno, consiste em ensinar temporariamente a criança na sua LM até que ela seja suficientemente proficiente na L2. Depois disto, faz-se a transição da LM para L2, uma vez que se pensa que a criança domina suficientemente esta língua para funcionar em todas as áreas do currículo.

No que concerne ao programa de manutenção, Baker (1993) refere que a LM não é vista como um problema, pelo contrário, ela vale por si só, e é tão importante como a L2. Portanto, não é apenas usada como um meio de instrução nas primeiras classes, mas sim em todas as classes.

Relativamente ao programa de imersão, o autor supracitado refere que é utilizado em grupos de pessoas voluntárias cuja LM e L2 são de alto prestígio. Neste tipo de programa, a criança é ensinada na L2, embora a sua LM seja usada na comunicação durante uma parte da aula.

De acordo com Ngunga et al. (2007), o programa de ensino bilingue adoptado em Moçambique foi o de transição<sup>11</sup> com características de manutenção, por forma a garantir o desenvolvimento de um bilinguismo aditivo nos alunos.

No programa transicional “a língua local é apenas usada nos primeiros anos, uma vez que a sua principal função é de fazer a ponte entre a casa e a escola” (Appel &

---

<sup>11</sup> Ver o anexo IX – Currículo de um Modelo Bilingue Transicional com Manutenção de L1 (INDE, 1997).

Muysken, 1993: 65). De facto, a LM, neste programa de ensino em Moçambique, é apenas usada para facilitar mais tarde a aprendizagem da L2 ou da língua oficial. Com efeito, na 1ª e 2ª classes, as aulas são ministradas na LM do aluno<sup>12</sup>, introduzindo-se gradualmente, a língua portuguesa no início da 3ª classe<sup>13</sup>, como disciplina e meio de instrução. Os alunos iniciam, na 3ª classe, a aprendizagem da leitura e escrita em Português, através de um processo de transferência de *habilidades* adquiridas na sua L1. Esta classe funciona, assim, como a classe de transição da LM/L1 para a L2 (língua portuguesa), o que em outras palavras, e segundo Lopes (1997), favorece para a promoção de um bilinguismo aditivo.

Este modelo de educação bilingue, segundo INDE (1997), representa o “estado ideal” em termos de ensino e aprendizagem<sup>14</sup>, pois descreve o ensino da L2 desde o início, a transição da L1 para a L2, e a manutenção da L1 como disciplina.

Desta forma, Swain (1978) declara que os programas de educação bilingue transicionais e de manutenção envolvem uma mudança de língua escolar e do lar (*home – school language switch*). Ambos, por conseguinte, envolvem o início do processo educacional na língua materna da criança, mudando numa fase mais avançada para o uso parcial da língua tipicamente usada em situações escolares.

## 5 O Bililinguismo

Muitas vezes quando falamos de ensino bilingue, estamos perante situações de *Bilinguismo*. Assim sendo, torna-se imperativo falar em bilinguismo quando se fala de ensino de Português como L2.

Para Siguán & Mackey (1986: 11), “um sujeito identifica-se como bilingue quando, para além da sua primeira língua, possui competência comparável numa outra língua, tendo, por isso, a capacidade de as utilizar com semelhante eficácia em todas as

---

<sup>12</sup> Ou seja, no 1º ciclo, a língua materna do aluno é o único meio de ensino-aprendizagem; a língua materna e o Português serão ensinados como disciplina, sendo o Português para desenvolver habilidades de oralidade para preparar a aprendizagem da leitura e da escrita nesta língua, no 2º ciclo (cf. INDE/MEC, 2003: 112-113).

<sup>13</sup> Na 3ª classe, o meio de ensino-aprendizagem ainda é a L1; as aulas serão dadas tanto na L1 como na L2, funcionando esta classe como a de transição da L1 para a L2. Assim como na 1ª e 2ª classes, neste ciclo a L1/LM e a L2 são leccionadas como disciplina. A L1/LM continuará a ser auxiliar do processo de ensino-aprendizagem, principalmente em disciplinas como Matemática, Ciências Sociais, Ciências Naturais para explicar/clarificar conceitos difíceis (cf. INDE/MEC, 2003: 113).

<sup>14</sup> Vide o anexo X – Modelo de Transição com Características de Manutenção.

circunstâncias<sup>15</sup>». Pelo que se depreende desta citação, um indivíduo é considerado bilingue quando está na posse de dois códigos linguísticos, dominando-os de forma equilibrada.

Para Sim-Sim (1998) apud Marques (2003), um sujeito bilingue é aquele que é fluente no uso de duas línguas, seja porque esteve exposto a ambas desde o nascimento, seja porque a partir de um certo momento, de um modo geral na idade escolar, teve que funcionar noutra língua (L2), que não é a sua LM inicial. Acrescenta esta autora, que a criança aprende as duas línguas de forma natural e sem nenhum esforço, não significando isso que o domínio da LM e da L2 seja equivalente.

Assim sendo, o bilinguismo define-se pela posse e uso de duas línguas em igualdade de circunstância.

Na mesma linha, o Seminário<sup>16</sup> promovido pelo NELIMO em (1988) define o bilinguismo em Moçambique como a capacidade de usar as duas línguas (LM e L2) em todas as funções.

No entanto, a existência de um bilinguismo perfeito não parece ser algo muito comum; temos que ter em consideração que a “língua é prática” sem a qual a competência para, através dela, comunicar desaparece ou pelo menos limita-se. Como acontece, é muito difícil haver circunstâncias ou situações que possibilitem uma comunicação frequente em ambas as línguas. Acrescenta-se ainda o facto de, geralmente, o bilingue dispor de uma LM e de outra língua oficial (L2), e a comunicação, por necessidade ou comodidade, se processar mais na LM – como é o caso dos alunos moçambicanos em estudo. Porém, o facto de, na prática, o bilingue recorrer às línguas do seu domínio, em circunstâncias diferentes e com interlocutores diferenciados, pode concorrer para o reforço da sua competência em ambas as línguas, ou, pelo contrário, traduzir-se em desequilíbrio do seu bilinguismo, conforme a frequência e a preferência na utilização de uma outra língua.

Existe o bilinguismo de raiz e o bilinguismo compósito. Segundo Leiria (1989), o primeiro acontece quando a criança cresce rodeada das duas línguas e, o segundo, quando é a entrada no ambiente escolar que vai determinar a exposição a L2 e a sua aquisição: trata-se, portanto, da aquisição de uma L2 quando a aquisição de LM está em marcha.

---

<sup>15</sup> Siguán, M. & Mackey, W. F. (1986). *Educacion et Bilinguisme*. Paris: UNESCO et Lausanne, Delachaux & Niestlé.

<sup>16</sup> I Seminário sobre a Padronização da Ortografia das Línguas Moçambicanas.

Assim sendo, e segundo Gallisson & Coste (1983: 94) “[...], são as situações de comunicação em que são empregadas, o prestígio dessas línguas bem como a repartição demográfica e social dos locutores ” que ditam o que se entende por bilinguismo. No entanto, parece evidente que quando falamos de bilinguismo, falamos de **Competência** ao nível de comunicação com os outros, isto é, o aprendente não se encontra no nível de principiante.

De acordo com Alarcão (2002: 66), a competência é “um conjunto de conhecimentos, de capacidade, de intenções, de motivos e atitudes que se manifestam em comportamentos e desempenhos com elevado nível de adequação aos contextos situacionais”. A Competência não se exprime num aspecto isoladamente observável (...). As competências, pelo contrário, são entidades decompostas cuja definição implica um esforço de análise e abstracção. O QECR utiliza a expressão “competência comunicativa e decompõe-na em competências linguísticas, competências sociolinguísticas e competências pragmáticas” (2002: 158-168).

Por isso, e em relação aos aprendentes do nosso estudo, podemos deixar de lado a hipótese de estes serem bilingues na sua LM e em Português (L2), pois como observámos com o nosso inquérito sociolinguístico, estes encontram-se ainda num estágio elementar de aprendizagem da L2, isto é, ao nível A1 dos descritores do QECR (2002).

Contudo, podemos dizer que o bilinguismo em si, desde que seja orientado, contribui como um factor positivo no desenvolvimento da criança, uma vez que promove uma consciência mais objectiva do funcionamento da linguagem.

## **6 Ensino/Aprendizagem de LM/L2/LE**

A questão do ensino/aprendizagem das línguas de ensino tem sido objecto de acesos debates em muitas partes do mundo. A conclusão a que se chega em relação à terminologia LM, L2 e LE é que elas são de uma natureza ambígua, impossibilitando uma conceptualização universal. Como diz Ançã (1999) estamos perante uma sociedade não de homogeneidade na qual dentro do mesmo código linguístico existe uma ambiguidade na definição de LM. Em contextos plurilingues, como é o caso de Moçambique, esta definição torna-se ainda mais complexa.

## 6.1 Língua Materna (LM/L1)

Segundo Sim-Sim, et. al. (1997), ao contrário das restantes espécies,

“os seres humanos adquirem espontaneamente, com incrível rapidez e uniformidade, a língua natural da comunidade em que passam os primeiros anos de vida – a sua língua materna – e usam-na criativamente como locutores, interlocutores e ouvintes”. Isso significa que a Língua Materna é a “língua nativa do sujeito que foi adquirindo naturalmente ao longo da infância e sobre a qual ele tem intuições linguísticas quanto à forma e uso” (p. 15).

Com efeito, Galisson & Coste (1983: 442) sustentam que a Língua Materna é assim chamada porque “é aprendida como primeiro instrumento de comunicação, desde a mais tenra idade e é utilizada no país de origem do sujeito falante”.

O facto de ser adquirida num meio ‘natural’ e, associado a isso haver um domínio sobre a mesma permite que o sujeito desenvolva uma competência superior em relação às outras línguas aprendidas posteriormente. Segundo Kochmann (1992) apud Ançã (1999: 14), o conceito LM pode ser visto tendo em conta três critérios:

- *afectivo*, idioma falado por um dos *progenitores*, geralmente a mãe;
- *ideológico*, idioma falado no *país* onde se nasceu e onde supostamente se viva ainda;
- *auto-designação*, idioma a partir do qual aquele que fala manifesta um *sentimento de posse* mais marcado do que em relação a outro idioma. No entanto, um destes factores pode suscitar dúvidas, sobretudo em contextos de famílias bilingues ou de comunidades onde convivem mais do que uma língua, como é o caso de Moçambique. A criança moçambicana, neste contexto, desde a mais tenra idade, está exposta simultaneamente a várias línguas, isto é, línguas ditas locais (bantu, nativas, nacionais, maternas) e a língua oficial (Português).

Em certos casos, quando a criança é educada por pais (ou outras pessoas) que falem línguas diferentes, é possível adquirir o domínio de duas línguas simultaneamente, cada uma delas podendo ser considerada língua materna, configurando-se então uma situação de bilinguismo (Wikipédia, 2008).

Partindo do princípio de que, neste estudo, se está a trabalhar com crianças submetidas ao programa do ensino bilingue, a definição de LM enquadra-se exactamente aos critérios defendidos por Mackey (1992) apud Ançã (1999: 14) que propõe três critérios para a definição da LM:

- *primazia*, a primeira língua aprendida e a primeira língua compreendida;
- *domínio*, a língua que se domina melhor; e
- *associação*, pertença a um determinado grupo cultural ou étnico.

Com efeito, no nosso estudo, trata-se de crianças que vivem num meio onde a maior parte da comunidade fala ou Changana ou Ronga – línguas locais de maior domínio – e o Português (L2), que é aprendido e falado na escola.

Por conseguinte, Dabène (1994: 9-27) conclui que há de facto “uma verdadeira constelação de noções” que estão por detrás do termo LM:

- i) *falar*, que corresponde ao conjunto das potencialidades individuais dum sujeito e às práticas daí decorrentes;
- ii) *língua reivindicada*, que corresponde ao conjunto de atitudes e de representações dum sujeito ou grupo, face à língua como elemento de identidade, e;
- iii) *língua descrita*, que corresponde ao conjunto de instrumentos heurísticos de que dispõe o aprendiz.

Contudo, torna-se necessário sublinhar que a língua materna nem sempre é a língua da mãe, ou a primeira língua aprendida, ou mesmo a que se conhece melhor. Na maioria dos casos, estes factores coincidem, mas na realidade, nem sempre é o caso. Por isso, a sua identificação deve-se acautelar em função do percurso dos sujeitos ou grupos socioculturais com que se está a trabalhar. De facto, os defensores de aprendizagem das línguas postulam que a construção de um repertório linguístico variado por parte do indivíduo constitui-se como um processo dinâmico, evolutivo e sujeito a variações, pelo que a língua em que se pensa ou que se domina melhor pode sofrer alterações ao longo da vida, sendo possível alcançarem-se níveis mais elevados de proficiência noutra língua que não seja a ‘materna’.

Diante desta impossibilidade de uma definição inequívoca e absoluta de LM, Cuq & Gruca (2003) apresentam quatro parâmetros hierarquizados que permitem elaborar o conceito independentemente do nome que se lhe dê: *o sentimento de pertença; a língua*



*de referência; o modo de apropriação e ordem de apropriação.*

Contudo, e conforme recomenda o QECR (2002), o ensino da LM é essencial para que se adquiram outras línguas ao longo da vida, apesar da diferença entre os aprendentes da LM nos primeiros anos na escola.

## **6.2 Língua Segunda (L2)**

O termo Língua Segunda surge, por vezes, como sinónimo de Língua Estrangeira. No entanto, parece inevitável que deva haver um espaço próprio onde a L2 se distinga da LM e da LE.

Para Ançã (1999: 15), Língua Segunda é definida como língua de natureza não materna (e aqui encontra o domínio da LE), mas com uma particularidade:

“ou é reconhecida como oficial em países bilingues ou plurilingues, nos quais as LMs ainda não estão suficientemente descritas (PALOP), ou ainda com certos privilégios, em comunidades multilingues, sendo essa língua uma das línguas oficiais do país, - o francês, na Suíça, por exemplo”.

Segundo Leffa (1988: 213-214) temos o estudo de uma Língua Segunda no caso em que

“a língua estudada é usada fora da sala de aula da comunidade em que vive o aluno (exemplo: situação do aluno brasileiro que foi estudar francês na França). Temos Língua Estrangeira quando a comunidade não usa a língua estudada na sala de aula (exemplo: situação do aluno que estuda inglês no Brasil)”.

Na mesma sintonia, Galisson & Coste (1983: 631) consideram Língua Segunda como sendo “uma expressão pedagogicamente não justificada, mas que introduz um cambiante útil em relação à Língua Estrangeira nos países em que uma língua não materna beneficia de um estatuto privilegiado”. Na verdade, esta aceção abarca uma realidade específica, onde o Português, por exemplo, como língua oficial é língua de escolarização. Nesta situação, a criança comunica naturalmente na sua LM, mas será

escolarizada e terá acesso ao conhecimento numa outra língua, como é o caso do Português em países de língua oficial portuguesa (Grosso, 2007)<sup>17</sup>.

No caso específico dos alunos em estudo, e segundo esta concepção, o Português ganha uma perspectiva de língua segunda ou língua estrangeira<sup>18</sup>, pois todos possuem uma língua materna – uma língua local.

Segundo a autora acima referida, este será um contexto complexo em que se interrelacionam factores linguísticos e factores políticos impondo-se, para o ensino-aprendizagem da língua-alvo, questões que ligam o aprender a comunicar com o desenvolvimento psico-cognitivo do indivíduo dando-lhe acesso a todos outros saberes disciplinares.

A L2 é um conceito polissémico e pode ocorrer como sinónimo da LE (língua que a pessoa está a aprender por oposição a L1), língua aprendida por imersão no contexto de acolhimento e também sinónimo de *uma língua para falantes de outras línguas*, veja-se, por exemplo, *English for Speakers of their Languages (ESOL)*, sendo necessário descodificar, em alguns contextos, o significado de L2 e as suas implicações na actuação pedagógicas (cf. Grosso, 2007).

Vezes há em que o conceito de Língua Segunda é interpretado como Segunda Língua – designação que refere a proficiência de uma língua a seguir à Língua Materna.

Assim, Ngalasso (1992) distingue claramente a definição L2 da LE. Para este autor há dois critérios que não podemos esquecer quando pretendemos definir a Língua Segunda: o critério Psicolinguístico e Sociolinguístico. De acordo com Ngalasso (1992: 30-34), o primeiro critério tem a ver com a “‘ordem’ pela qual a língua é adquirida, em segundo lugar a seguir à língua materna e, o segundo critério, baseado na Sociolinguística, aponta para uma língua internacional, que recobre as funções sociais consideradas oficiais num país dado”.

Com efeito, é na linha destas duas definições que os espaços da língua segunda e da língua estrangeira se separam. Todavia, Ançã (1999: 15) esclarece que pode existir uma confluência de espaço entre a L2 e L1 a partir da altura em que se considera “o estatuto da língua como aspecto relevante”, isto é, – L2 é língua oficial e escolar e a LE,

---

<sup>17</sup> Cf. em [www.proformar.org/revista/edição\\_22/lnm\\_prob\\_conceptual.pdf](http://www.proformar.org/revista/edição_22/lnm_prob_conceptual.pdf), *Língua não Materna: Uma Problemática Conceptual*.

<sup>18</sup> Casos há, em que os alunos possuem como L1 uma língua local, por exemplo Changana e, como sua L2 o Ronga ou Bitonga, possibilitando assim, que a sua língua estrangeira seja automaticamente a língua portuguesa, que só aprendem na escola.

apenas espaço da aula de língua. Parafraseando Ngalasso (1992) há, nesta situação, uma série de factores – como imersão, contexto, motivações, finalidades de aprendizagem de uma língua – que distanciam a L2 da LE, permitindo, assim, um cruzamento de espaço entre a L2 e a LM.

Contudo, e segundo Grosso (2005: 608), o conceito de língua segunda é de facto um pouco complexo, permitindo, assim, perspectivas diferentes e mais amplas:

“Na tradição da didáctica das línguas, o conceito de Língua Segunda ocorre frequentemente como língua que, não sendo materna, é oficial (ou tem estatuto especial), sendo também a língua de ensino e da socialização secundária. Há, no entanto, alguns autores que consideram que é língua segunda desde que os aprendentes estejam em imersão linguística, num contexto em contacto com os falantes nativos da língua que aprendem. Língua Segunda é também entendida como segunda língua que, a seguir à língua materna, melhor se domina”.

Por uma questão de clareza, neste trabalho, utilizar-se-á a sigla L2 como forma de evitar a ambiguidade presente na expressão Língua Segunda/Segunda Língua, que normalmente, é usada de forma igual para as duas realidades.

No que concerne à distinção entre língua segunda e língua materna, vários autores, segundo Frias (1992: 70)

“manifestam a convicção de que as aprendizagens de L1 e de L2 são processos análogos, mas que há factores pessoais e sociais que afectam os aprendentes da L1 e da L2 e que podem ser muito diferentes. Desta forma, sugerem que, ao aplicar ideias de aprendizagem da L1 à L2, se devem considerar dois factores: processos e estratégias similares; aprendentes diferentes”.

As expectativas em relação às capacidades de um aprendente de uma língua como língua segunda são geralmente de uma capacidade oral fluente sobre qualquer tema, desde que dentro do seu nível intelectual e etário, “factores biológicos e cognitivos

limitam a capacidade de aquisição/aprendizagem de línguas depois de uma certa idade” (Atalaia: 2005: 19).

Por conseguinte, o professor deverá utilizar um método que se adapte às características individuais de cada aprendente, o qual irá depender das motivações, idade, interesse e do contexto em que corre o ensino da língua.

### **6.3 Língua Estrangeira**

O ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira é desenvolvido em ambiente educativo, onde a exposição à língua se confina a um tempo específico e limitado por semana, e onde na maior parte do tempo o modelo linguístico se confina ao próprio professor. O grande enfoque da aula é a língua em si, e não a informação que é transmitida. Para além disso, normalmente esta língua não é utilizada pelo aprendente na comunicação entre familiares e amigos.

De acordo com Grosso (2005: 168)<sup>19</sup>, “o conceito de Língua Estrangeira facilmente se define como a língua que não parte [da] socialização primária [...]”.

Relativamente ao grupo de estudo neste trabalho, depreende-se que os aprendentes, na sua totalidade, aprendem o Português exclusivamente na sala de aula, não sendo esta, a sua língua de socialização primária, como refere Grosso (op.cit.). Assim, podemos dizer que se encontram pontos em comum entre a definição da LE e grupo em estudo.

É usual designar de LE, o ensino/aprendizagem de língua em espaço restrito de sala de aula. Segundo Galisson (1980: 267), “[...] a distinção entre língua materna e língua estrangeira [é] aprendizagem no meio escolar de qualquer língua diferente da Língua Materna”.

Assim, Tavares, Valente & Roldão (1996), Groux (1996), Porscher & Groux (1998) consideram que a aprendizagem das línguas estrangeiras deverá iniciar-se quando a criança é ainda jovem. A aprendizagem precoce destas línguas proporciona à criança o desenvolvimento da sua capacidade de memorização, de raciocínio e de reflexão crítica, mas ao mesmo tempo deve aproveitar e expandir a sua imaginação e fantasia. Para tal, as metodologias utilizadas devem ser centralizadas na criança e estar associadas às

---

<sup>19</sup> Português Língua Estrangeira/Língua Segunda, in *Dicionário Temático da Lusofonia* (2005: 168).

actividades que tenham interesse para ela.

## 7 Metodologias de Ensino de Línguas

O desenvolvimento da *habilidade* escrita do aprendente depende da estratégia metodológica utilizada pelo professor. É na escolha de método que está o sucesso do ensino e aprendizagem das línguas. De acordo com o QECR (2001: 199-200)

“tem sido um princípio metodológico fundamental do Conselho da Europa que os métodos a serem usados na aprendizagem, ensino e investigação das línguas são aqueles que são considerados mais eficazes no alcançar dos objectivos combinados em função das necessidades dos aprendentes individuais no seu contexto social”.

Assim, consoante a formação do professor, o processo de ensino pode-se considerar algo tradicional, estático ou dinâmico.

Várias têm sido as metodologias pelas quais se ensinam e se aprendem as línguas. No entanto, nem sempre é possível apontar um método mais adequado a uma realidade de aprendentes.

Dos vários métodos estudados, eis alguns que mais se usam no processo de ensino-aprendizagem:

O Método de Gramática Tradicional tem sido a metodologia com mais tempo de uso na história do ensino de línguas, e o que mais críticas tem recebido, pese embora, o facto de ser muito aplicado no ensino das línguas estrangeiras e segundas em contextos africanos. Este método surgiu com o interesse pelas culturas grega e latina na época do Renascimento (séc. XVI) e continua sendo empregada até hoje, ainda que de modo bastante esporádico, com diversas adaptações e finalidades mais específicas.

Basicamente o Método Tradicional consiste no ensino da L2 pela LM. Toda a informação necessária para construir uma frase, entender um texto ou apreciar um autor é dada através de explicações na LM do aluno. A ênfase está na forma escrita da língua, desde os exercícios iniciais até à leitura final dos autores clássicos do idioma. Pouca ou nenhuma atenção é dada aos aspectos de pronúncia e de entoação. A origem da maioria

das actividades da sala de aula está no livro-texto, de modo que o domínio oral da língua por parte do professor não é um aspecto crucial. O que ele precisa mais é o domínio da terminologia gramatical e o conhecimento profundo das regras do idioma com todas as suas excepções.

O objectivo final do MGT é - ou era - levar o aluno a apreciar a cultura e a literatura da L2. Na consecução desse objectivo, acreditava-se que ele acabava adquirindo um conhecimento mais profundo de seu próprio idioma, desenvolvendo sua inteligência e capacidade de raciocínio.

Este método é criticado pela impossibilidade de desenvolver no aprendente a competência comunicativa essencial. A capacidade de comunicar não é objectivo de ensino a ser desenvolvido, mas sim a leitura e a escrita. Este método vigorou até ao início do século XX.

Nos finais do século XIX surgia um novo método, o Directo, cujo objectivo principal era desenvolver a competência comunicativa, numa utilização exclusiva da LE dentro do espaço da sala de aulas. O Método Directo surgiu como uma reacção ao Método Tradicional (MT) e, evidências de seu uso datam do início do século XVI. O caso de Montaigne, o famoso ensaísta francês, que já na década de 1530 aprendeu latim pelo método directo, é citado pelos defensores da MD como um exemplo de seu sucesso.

Enquanto que o MT sofreu sempre severas críticas, sem nenhum nome importante a ele ligado (é até mais fácil citar pessoas que se destacaram por ataques à abordagem, como Victor no século XIX na Alemanha) – o MD teve grandes defensores (Harold Palmer, Otto Jespersen, Emile de Sauzé, etc.).

O princípio fundamental do MD é de que a L2 se aprende através da L2; a língua materna nunca deve ser usada na sala de aula. A transmissão do significado dá-se através de gestos e gravuras, sem jamais recorrer à tradução. O aluno deve aprender a "*pensar na língua*".

A ênfase está na língua oral, mas a escrita pode ser introduzida já nas primeiras aulas. O uso de diálogos situacionais (Exemplo: "no banco", "fazendo compras", etc.) e pequenos trechos de leitura são o ponto de partida para exercícios orais (compreensão auditiva, conversação "livre", pronúncia) a exercícios escritos (preferencialmente respostas a questionários). A integração das quatro habilidades (na sequência de ouvir, falar, ler e escrever) é usada pela primeira vez no ensino de línguas.

A gramática, e mesmo os aspectos culturais da L2, são ensinados indutivamente. O aluno é primeiro exposto aos "factos" da língua para mais tarde chegar à sua sistematização. O exercício oral deve preceder o exercício escrito. A técnica da repetição é usada para a aprendizagem automática da língua. O uso de diálogos sobre assuntos da vida diária tem por objectivo tornar viva a língua usada na sala de aula. O ditado é abolido como exercício.

Em meados do século XX, surge nos Estados Unidos da América, o Método Audio-Oral, que pretendia que os aprendentes atingissem, num espaço de tempo relativamente curto, a capacidade de falar e de compreender uma LE. Este método dá ênfase à oralidade e à pronúncia, através de exercícios estruturais, a partir de um modelo pré-estabelecido e implicando repetições, exigindo de seguida uma resposta rápida por parte do aprendente, permitindo a automatização. O papel do ensinante é central em todo este processo de ensino-aprendizagem, uma vez que será ele quem o dirige em exclusivo, não havendo lugar para qualquer tipo de comunicação espontânea e genuína, ou seja, que não esteja prevista ou que saia do seu controlo. Embora não contemple tratamento exclusivo dos aspectos gramaticais, este método pressupõe que o aprendente os adquira de forma subconsciente, através dos exercícios que sistematicamente praticou.

Ao mesmo tempo, desenvolvia-se, em França, o Método Audiovisual, que tal como no Audio-Oral, privilegiava a língua falada. Este método surgiu no seio de um grupo de linguistas da *École Normale Supérieure de Saint-Cloud*, nos anos 1950. Este grupo era constituído não só por linguistas, mas também por psicólogos e professores de línguas, tentando encontrar soluções *globais* para o ensino das línguas, isto é, um método que equilibrasse os pontos de vista destas três áreas do saber. No estruturalismo audiovisual acreditava-se que só com a repetição e a formação de hábitos é que os alunos conseguem aprender uma língua. Isto leva, tal como no método anterior, à desvalorização da criatividade dos aprendentes. O referido método usava diálogos imaginados do quotidiano que se faziam acompanhar por imagens ilustrativas. Enquanto no Método Directo, como vimos, as aulas se baseavam no diálogo entre o ensinante e o aprendente, no Audio-Oral e no Audiovisual a língua é apresentada sob forma de pequenos diálogos. Ao contrário do Método Audiovisual, no Método Directo havia espaço para o desenvolvimento da criatividade nas tarefas de carácter mais aberto, como por exemplo, a elaboração de um postal escrito por um membro de uma família extraterrestre.

Obviamente que o ensino de línguas não morreu com o Método Audio-visual. Outros métodos surgiram depois destes, mas tiveram menor aceitação em relação a estes dois. Referimo-nos por exemplo, ao *Total Physical Response*<sup>20</sup>, ao Método pelo Silêncio e Sugestopedia de Lozanov<sup>21</sup>, ao Método de Curran - Aprendizagem por Aconselhamento e o Método Natural que tenta aplicar na sala de aula a teoria de Stephen Krashen, conhecida como Modelo do Monitor ou Modelo do Input.

Nos anos 70 e 80, do século XX, surge a Abordagem Comunicativa<sup>22</sup>. Esta abordagem não tem um método por si próprio: trata-se de um conjunto de pressupostos, psicolinguísticos e sociolinguísticos que se desenvolvem em tarefas didáticas de comunicação real e pertinente para as necessidades do dia-a-dia. Este método implica não só os aspectos linguísticos como também os extralinguísticos, abarcando assim, a cultura e preparando o aprendente para as situações reais de comunicação.

Esta abordagem de ensino/aprendizagem é, no entanto, flexível e, ao contrário dos métodos Audio-Oral e o Audiovisual, contempla uma abordagem que pode divergir consoante os contextos, e que é adaptável a várias situações, contextos e indivíduos. A AC possui uma base teórica comum, mas as práticas realizadas pelos professores e alunos podem contemplar a integração de estratégias provenientes de outros métodos, consoante as necessidades, desde que incorporem objectivos comunicativos.

O facto de a mesma função poder ser expressa através de um grande número de expoentes linguísticos demonstra que as palavras não têm apenas significado imediato, aquele registado no dicionário, mas adquirem um valor específico, relativo ao contexto em que são usadas. É o contexto, o relacionamento entre os participantes e até as características intelectuais e afectivas do falante que vão determinar a escolha do expoente linguístico.

A ênfase da aprendizagem não está na forma linguística, mas na comunicação. As formas linguísticas serão ensinadas apenas quando necessárias para desenvolver a competência comunicativa e poderão ter mais ou menos importância do que outros aspectos do evento comunicativo. O conceito de competência comunicativa envolve, assim, o conhecimento não apenas do sistema linguístico em si como também de formas

---

<sup>20</sup> Este método foi desenvolvido por James Asher, professor de psicologia da Universidade Pública de San José, Califórnia, EUA, nos anos 70.

<sup>21</sup> Método desenvolvido pelo húngaro Georgi Lozanov nos anos 70.

<sup>22</sup> Abordagem desenvolvida pelo professor de psicologia James Asher, da Universidade Pública de San José, na Califórnia, nos E.U.A.



extralinguísticas, como o comportamento gestual ou social do indivíduo guiado por aspectos culturais morais aceites pela comunidade em que vive. Diferentemente dos métodos anteriores, a AC, abarca “o fenómeno linguístico em toda a sua complexidade representativa e comunicativa, retomando, com consequências fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem, uma nova noção que começa entretanto a seguir e a ser progressivamente defendida: trata-se da competência de comunicação” (cf. Andrade & Araújo e Sá, 1992:14).

Um dos aspectos mais criticados pela Abordagem Comunicativa em relação às abordagens anteriores foi a falta de objectivos específicos no ensino de línguas. O pressuposto, anteriormente defendido de que, independente do objectivo final, há sempre um núcleo comum, inicial, a ser aprendido por todos é questionado pela AC. Os cursos devem ser planeados a partir das necessidades e interesses dos alunos. Como diz Grosso (1991: 413), “o ensino/aprendizagem na AC faz-se ligado a uma instituição e geralmente em ambiente de sala de aula, o que significa que os alunos dificilmente têm necessidade de usar a língua fora das situações recriadas no espaço pedagógico”. A título de exemplo, um curso de L2 preparado para um bancário pode não servir para um comerciante e vice-versa. Os inúmeros cursos existentes actualmente para os mais diversos fins atestam a importância do que em inglês se convencionou chamar de *ESP (English for Specific Purposes)*.

A Abordagem Comunicativa defende a aprendizagem centrada no aluno não só em termos de conteúdo, mas também de técnicas usadas em sala de aula. O professor deixa de exercer seu papel de autoridade, de distribuidor de conhecimentos, para assumir o papel de orientador.

A AC marca, assim, uma nova era no ensino-aprendizagem das línguas. O objectivo central desta abordagem é centrar o ensino na língua de comunicação. O aprendente deve aprender a comunicar na língua estrangeira e adquirir uma competência de comunicação. O professor exerce a categoria de facilitador da aprendizagem e o aprendente assume o papel activo que lhe confere o protagonismo no seu processo de ensino aprendizagem.

Com a elaboração do QEQR (2001) criou-se um modelo teórico aplicado à prática do ensino/aprendizagem de LE ou L2 e criaram-se descritores para a avaliação. Este documento constitui um importante instrumento de trabalho para o ensino/aprendizagem

das línguas dentro e fora da Europa, com temas e as tarefas de comunicação e as competências a serem desenvolvidas nos aprendentes.

Contudo, e depois desta explanação das metodologias de ensino das línguas, podemos afirmar que não existe hoje em dia um método em si que dite as normas de ensino, mas sim uma abordagem eclética, que segundo o QERC (2001: 29) “suporta uma abordagem orientada para a acção levando em linha de conta os recursos cognitivos, afectivos, volitivos e o conjunto das capacidades que o indivíduo possui e põe em prática como actor social”. Concretamente, cabe ao professor fazer as suas opções, baseando-se sempre nas especificidades dos alunos e do meio em que está inserido, com vista a que este processo de ensino-aprendizagem seja bem sucedido.

## 8 A Habilidade Escrita

A *habilidade*<sup>23</sup> escrita é considerada como uma das áreas do ensino do Português que menos êxito tem comparativamente às outras áreas do programa de ensino. Falando especificamente de Moçambique, onde a língua portuguesa é uma L2/LE para a maior parte dos alunos das escolas na zona rural, essa questão tem sido expressiva principalmente no ensino básico.

Segundo Debène (1985:46), “a escrita revela não só o que aprendemos, os saberes que fomos adquirindo e reconstruindo, mas também o que recebemos do nosso passado e que, de forma mais ou menos perceptível, vai configurando as nossas representações”. Por outro lado, para além do que fomos adquirindo e recebendo há toda uma aprendizagem de escrita que se faz por etapas, de forma gradual e planificada, numa assimilação de processos que, por vezes, pode parecer lenta e desesperante, mas que permitirá, a longo prazo, um outro olhar pelo ‘eu’, pelos ‘outros’ e pelo ‘real’, a concretização da materialização do pensamento.

---

<sup>23</sup> Vários têm sido os termos usados para se referir a escrita no processo pedagógico e didáctico. O termo *Habilidade* provém do Latim *Habilitate* que significa o grau de competência de um sujeito concreto frente a um determinado objectivo. Assim, *Habilidade* seria um indicativo de capacidade. Na área de educação, *Habilidade* é o “saber-fazer”. É a capacidade de o indivíduo realizar algo, como classificar, calcular, ler, escrever, observar e interpretar. Segundo Voltaire, ter *Habilidade* significa ser “*mais do que capaz, mais do que instruído*”, pois mesmo aquele que tiver lido e presenciado tudo sobre um determinado assunto, pode não ser capaz de reproduzir a acção na prática com êxito. Alguns educadores consideram a capacidade da pessoa em mobilizar as suas *habilidades* (saber-fazer), seus conhecimentos (saber) e suas atitudes (saber-ser) para solucionar determinada situação-problema como Competência. (Wikipédia, visitado em 22 de Novembro de 2008).

De acordo com Gomes et al. (1991: 161-163) “aprender a escrever é um processo contínuo e faseado, tal como qualquer outra aprendizagem de língua”.

Na esteira de Rebelo (1990: 91), escrever “é a capacidade do individuo em comunicar pensamentos ou sentimentos com o auxílio de signos visíveis e compreensíveis pelos outros e, para se chegar a tal ponto, longo caminho deverá ser percorrido”.

White (1987: 259), neste diapasão, defende que a escrita “*is not a natural activity. All physically and mentally normal people learn to speak a language. Yet all people have to be taught how to write*”. Esta definição de escrita evidencia, por um lado, a sua complexidade, uma vez que não basta ser mental e fisicamente apto para a dominar, contrariamente à oralidade, e, por outro lado, reflecte a necessidade da sua transmissão social, eventualmente em contexto escolar.

Grabe & Kaplan (1996) afirmam que a escrita é um processo de pensamento que envolve capacidades cognitivas que exigem um esforço intelectual consciente, que tem que ser despendido durante um período de tempo considerável. Segundo estes autores, a escrita é uma forma de resolução de problemas que envolve a geração de ideias, a descoberta de uma ‘voz’ com a qual escrever, planificar, estabelecer objectivos, monitorar e avaliar o que está escrito e o que virá a ser escrito e encontrar no léxico forma de exprimir significados exactos. Além disso, consideram que a escrita é um processo de construção e descoberta, uma vez que o escrevente vai desvendando e desenvolvendo ideias à medida que vai escrevendo.

Figueiredo (1994: 159) considera que “escrever não é um dom nem um privilégio inato de génios, mas um trabalho aturado e orgânico”, que implica um ‘saber-escrever’ que é uma actividade complexa que envolve aspectos cognitivos e metacognitivos os quais, por sua vez, exigem um saber-fazer específico constituído por saberes conscientes e aprofundados.

Igual ponto de vista é expresso por Cabral (1994: 123) ao rejeitar a concepção de que os escritores, quase por inspiração divina, criam a sua obra a partir do nada, ao mesmo tempo que defende o texto escrito como o “resultado de um fazer, de um trabalho e de um esforço que resultam na apropriação de códigos semióticos diversos”.

Contente (1995: 27-28) faz uma espécie de confidência: “durante toda a escolaridade, a actividade mais frequente é a escrita”. Com efeito, os alunos escrevem em

quase todas as disciplinas e são avaliados, tanto ao longo do ano lectivo escolar, como a nível de exercícios e dos exames finais. Por consequência, para que o aluno tenha sucesso na avaliação, este terá que “saber” escrever. No entanto, a escola parece não estar a engajar-se afincadamente em actividades de prática ou/e desenvolvimento de capacidade de escrever dos alunos. Em muitos casos, o insucesso escolar de certos alunos associa-se à sua incapacidade de transmitir por escrito os saberes adquiridos nas diferentes frentes de ensino-aprendizagem.

Assim, compete ao professor, organizar, planificar e dirigir todo o processo de ensino-aprendizagem de forma que resulte em sucesso.

### **8.1 A escrita e os seus modelos processuais**

A escolha do processo de escrita prende-se com o facto de ser fundamental para o uso de diferentes mecanismos e funcionalidades da língua. Assim, no acto da escrita, o aluno tem, forçosamente, de utilizar os conhecimentos da gramática da língua em causa. Logicamente que este aspecto radica naquilo que se refere ao espaço da gramática numa aula de língua: a gramática não é um fim em si mesmo (como foi durante muitos anos em que, não raro, o ensino da gramática ocupava uma maior dimensão do que o desenvolvimento de outras competências), mas um meio ao serviço de melhores produções textuais, tanto a nível do oral como do escrito (cf. Osório, s/d).

Assim, em contextos de ensino duma L2, há que convocar nos alunos, no que respeita ao processo de ensino-aprendizagem da gramática, uma consciência que se deseja metalinguística. Mais do que o processo de memorização de conteúdos, é importante que o aluno seja capaz de reflectir sobre o porquê de determinado uso, face a determinada situação discursiva.

Com efeito, o acto de escrita concebido numa dimensão processual, torna-se útil para a prática dessa manifestação da consciência metalinguística (Osório, s/d). Quando escrevemos um texto e vamos, sucessivamente, fazendo substituições e reescrevendo grafemas, palavras, expressões ou mesmo frases, é prova indiscutível que estamos a activar essa consciência e que sentimos necessidade em fazê-lo.

De uma forma geral e neste trabalho, a visão da escrita como uma dinâmica processual apoia-se em princípios defendidos e preconizados pela Psicologia Cognitiva,

no que se refere às investigações efectuadas por Flower & Hayes (1981) e Scardamalia & Bereirer (1987).

Segundo Fonseca (1994), o modelo de escrita proposto por Flower & Hayes (1981) parece mais ilustrativo quanto ao carácter processual do acto de escrever, pois destaca um conjunto de processos mentais hierarquicamente organizados e controlados pelo sujeito, os quais intervêm no acto de escrever; definindo e redefinindo recursivamente os objectivos globais e específicos. Este modelo contempla três domínios de actuação:

- a) O do contexto da tarefa -actividade;
- b) O da memória de longo prazo do aprendente;
- c) O do processo de escrita propriamente dito.

No que concerne ao processo de escrita, muitos alunos, mesmo os do ensino monolingue em Moçambique, têm inúmeras dificuldades e deficiência ao nível da escrita devido a vários factores: muitos alunos por turma, pouca adequação dos programas à sua própria realidade, falta de bases gramaticais, falta de motivação, entre outros. Há, todavia, um factor inegável e preponderante que consiste na dificuldade inerente ao próprio acto de escrita, uma vez que o escrevente, como diz Bruer (1992: 223), tem que “proporcionar informações a diferentes níveis linguísticos e conceptuais para colocar em página a ‘essência abstracta’ (o pensamento). O facto de prever a informação que o leitor pode necessitar e decidir que informação proporcionar, é o que converte a escrita numa tarefa difícil”.

A partir da década de oitenta do século XX, a investigação sobre a escrita, numa perspectiva cognitivista, desloca o objecto de estudo, do texto concluído para o próprio acto de escrita. A investigação começa a fazer-se através da observação de indivíduos enquanto escrevem os seus textos.

Foi utilizando esta metodologia de trabalho, através da análise de protocolos, que Flower & Hayes (1981) se afastaram dos modelos lineares de escrita, os quais concebem a produção escrita como uma sequência de três fases distintas – pré-escrita / escrita / reescrita - que se sucederam no desenvolvimento do texto e culminam no produto final.

Para descreverem o processo interior do indivíduo, Flower & Hayes (1981)

constroem um modelo do processo cognitivo no qual os elementos de análise são os processos mentais do escrevente, hierarquicamente organizados. Estes processos são controlados pelo escrevente, através da definição e redefinição de objectivos, e cada uma das operações mentais pode ocorrer em qualquer momento do processo.

O modelo de Flower & Hayes integra três domínios: o do ambiente da tarefa, o da memória de longo prazo do escrevente e o dos processos de escrita. Destes domínios, destacaremos os três processos de escrita – *Planificação, Tradução e Revisão*.

*Planificação* – através da planificação, o escrevente constrói uma representação interna dos conhecimentos necessários à consecução da tarefa de escrita, embora esta representação seja mais abstracta que o texto. A planificação envolve três subprocessos: *geração de ideias, organização e definição dos objectivos*.

Para *gerar ideias*, o escrevente acede à memória de longo prazo e dela retira informação relevante para a resolução do problema retórico apresentado no ambiente da tarefa. A informação obtida pode ser fragmentada e desconexa ou mais organizada, podendo materializar-se numa palavra, em frases complexas ou em representações sensoriais (imagens, cheiros).

O subprocesso da *organização* procura, por um lado, estruturar a amálgama produzida através da geração de ideias; por outro lado, pode ser gerador de nova informação através da categorização de dados; e envolve também decisões acerca da hierarquização de conteúdos e da apresentação do texto.

A *definição dos objectivos* estabelece objectivos processuais, através dos quais o escrevente decide como implementar a tarefa de escrita, e objectivos de conteúdo, que têm a ver com a comunicação e a necessidade de aceder eficazmente ao público-alvo, bem como ir ao encontro dos objectivos do autor do texto.

Para Flower & Hayes (1981) apud Gorjão (2004: 103), a definição de objectivos, que tem lugar ao longo de todo o processo de escrita, “é da inteira responsabilidade do escrevente e conduz à descoberta de novas perspectivas, no próprio texto, que por sua vez, levam à definição de novos objectivos ou à reformulação dos existentes, permitindo que o texto vá sendo elaborado”.

Neste subprocesso, os escreventes proficientes distinguem-se dos escreventes imaturos pela forma como estabelecem e controlam os seus objectivos, ao longo da tarefa de escrita, sendo os primeiros mais eficientes que os segundos, isto é, os investigadores

puderam constatar que os escreventes competentes revelam maior controlo consciente dos objectivos processuais.

Quanto aos objectivos de conteúdo, estes organizam-se numa hierarquia, partindo dos mais abstractos para os mais concretos, estando estes, a que os autores chamam objectivos intermédios, dependentes daqueles. Quando definem os objectivos de conteúdo, os escreventes menos competentes ficam amiúde dependentes de objectivos demasiado abstractos, não tendo capacidade para estabelecerem objectivos intermédios adequados e assim dar significado aos seus objectivos mais abstractos.

*Tradução* – A tradução é um processo de transformação de ideias em linguagem visível. Esta transformação relaciona-se com a explicitação exigida pela linguagem escrita e com a organização das ideias a transmitir. Para que a tradução ocorra, é necessário expandir as ideias condensadas na planificação, transformando-as em linguagem escrita, pelo que o escrevente tem de solucionar problemas sintácticos, semânticos e lexicais. No que respeita à organização das ideias, há que colocar numa ordem linear ideias que estabelecem entre si relações não sequenciais, ou seja, o escrevente tem que compreender e transformar relações complexas em sequências lineares, sem com isso perder a complexidade e riqueza dos conceitos e das ideias a transmitir.

*Revisão* – A revisão é o processo através do qual o escrevente, de forma planeada, decide ler o que escreveu anteriormente, seja com o intuito de avançar para uma nova fase de tradução ou avaliar e reformular o texto já escrito. Este processo pode também ocorrer espontaneamente, ao ser despoletado por uma avaliação de texto ou da sua planificação, pois como os autores salientam “*people revise written as well as unwritten thoughts or statements*” (Flower & Hayes, 1981: 937). O processo de revisão está associado a dois subprocessos: “*a avaliação (evaluating)* e *a reformulação (revising)*” segundo tradução de Carvalho (1999: 67), os quais, tal como a geração de ideias (subprocesso de planificação), podem interromper qualquer outro processo e ocorrer a qualquer momento do acto da escrita, apelando (ou devendo apelar) à consciência metalinguística do aluno. Assumindo uma particular relevância, o subprocesso da revisão é, como refere Santos (1994: 148), “um mecanismo pedagógico de supervisão de produções textuais dos aprendentes, para além de fomentar as suas capacidades de análise de produções textuais, leva à ‘desconstrução’ do texto e à explicitação dos mecanismos

que o instituem”.

Nesta perspectiva, no contexto de ensino-aprendizagem de L2, o ensino da escrita tem muito a beneficiar com a insistência, em sala de aula, do subprocesso de revisão, uma vez que são convocadas diferentes estratégias, nomeadamente um modelo do próprio conhecimento e um modelo de transformação desse mesmo conhecimento (Scardamalia & Bereirer (1987). O subprocesso da revisão implica, antes de mais, uma actividade reflexiva e que conduz a uma actividade de controlo do próprio texto que o aluno está a produzir.

O segundo Modelo Processual de Escrita que passamos a apresentar é da autoria de Carvalho (1999: 61-69). Este modelo inspira-se no Modelo de Flower & Hayes (1981), embora com algumas reformulações e terminologias diferentes. Um dos aspectos a que o autor chama atenção, é o carácter recursivo do processo de escrita. Carvalho (1999) opta por considerar a *planificação, redacção e revisão* não como fases, mas actividades coordenadas e subsequentes que ocorrem em diferentes momentos, com maior ou menor intensidade e em relação a diferentes níveis textuais no acto da escrita.

Ora, tanto quanto podemos inferir depois da apresentação destes modelos, é que a escrita envolve uma série de processos que interagem e se inter cruzam antes, durante e no final do acto de escrita. Verificámos também que tais processos devem ser treinados e desenvolvidos pelo professor na sua acção com os alunos na sala de aula, para que estes tomem consciência de que o acto de escrever é um processo complexo que requer treinamento.



## CAPÍTULO II – Metodologia de Investigação

### 1 Introdução

Este capítulo é dedicado à apresentação da metodologia de trabalho adoptada para a eliciação da informação, os instrumentos utilizados e os resultados obtidos.

Tendo em vista a discussão do tema principal do nosso trabalho, cujo teor é verificar a aprendizagem ou não da *habilidade* escrita em português dos alunos do ensino básico no âmbito do programa de ensino bilingue na Escola Primária Completa de Mahubo Km14, procedemos à recolha de informação que pudesse dar indicações sobre:

a) as percepções e atitudes dos vários intervenientes no processo de ensino-aprendizagem nomeadamente, alunos, professores e encarregados de educação relativamente à aprendizagem da *habilidade* escrita no programa de ensino bilingue;

b) as técnicas/métodos de ensino de escrita usados pelos professores, dentro e fora da sala de aulas.

Os dados em a) foram obtidos através de um inquérito sociolinguístico (a) (ver anexos II e III) que forneceu elementos sobre os informantes (alunos e professores) e através de um guião de perguntas (a) (ver anexo IV) que forneceu elementos sobre os encarregados de educação. O Inquérito sociolinguístico (a) fornece-nos dados referentes a:

- i) sua identificação
- ii) sua caracterização sócio-demográfica;
- iii) suas atitudes linguísticas em relação a habilidade escrita dos alunos;
- iv) a produção de um texto escrito pelos alunos, para avaliar o conhecimento da escrita na língua portuguesa;
- v) suas opiniões em relação aos métodos/ técnicas usados pelos professores em aula;
- vi) opinião dos professores e pais em relação ao programa de ensino bilingue.

Os dados em b) foram obtidos através do mesmo inquérito com questões relacionadas com as técnicas de ensino para avaliar o uso ou não das mesmas e a sua

diversificação em aula. Além disso, foi também feita uma entrevista (reunião) informal aos pais.

A aplicação dos inquéritos foi reforçada pelas observações directas das aulas (assistência às aulas) e pelas conversas livres com os alunos e professores.

As indicações em a) permitiram a construção de uma base de dados sócio-demográficos e linguísticos relevantes para a nossa discussão, enquanto que os dados obtidos em b) levaram a algumas inferências sobre as possíveis relações entre a *habilidade* escrita e a metodologia de ensino da mesma.

## 2 Método

Para o presente estudo, cujo enfoque é *a habilidade escrita no programa de ensino bilingue*, pretendemos desenvolver uma pesquisa qualitativa com natureza descritiva – estudo de caso – através da administração de inquéritos e da observação directa. O uso destas técnicas, segundo Chizotti (2000: 79), “*visa relacionar a dinâmica do mundo real e o sujeito*”. A escolha deste método, deve-se ao facto de, o mesmo permitir uma multiplicidade de procedimentos, técnicas e pressupostos (Terence, 2006).

Pretendemos, ao longo deste trabalho, verificar até que ponto a introdução do Português como disciplina e como veículo de ensino na 3ª classe contribui para a aprendizagem da *habilidade* escrita no final do 2º ciclo. Para tal, socorremo-nos da observação directa que nos permitiu averiguar não só a *habilidade* linguística escrita dos alunos dentro e fora da sala de aulas, como também as possíveis técnicas/métodos de ensino usados pelos professores em aula.

Partimos, por isso, com a convicção de que todo o ensino no seu cômputo geral e, especificamente o da escrita, deveria estar associado a uma metodologia orientada e adequada para o grupo que se pretende leccionar. É desta forma que nos orientámos pelos pressupostos da pesquisa qualitativa.

Assim sendo, o sujeito observador deve ser parte integrante do processo do conhecimento, para que seja capaz de interpretar os fenómenos e atribuir-lhes um significado. O observador deve ser um descobridor activo do significado das acções e das relações veladas nas estruturas sociais, “tudo isto, num esforço para recuperar a validade

da interpretação dos fenómenos em objecção à infalibilidade das ciências e às aplicações absolutas” (Chizotti, 2000: 78).

É, deste modo que, a incidência contínua e regular dos factos observados e descritos, ajudarão a dar corpo e confiabilidade às informações a partir da realidade.

## **2.1 Análise dos documentos**

A nossa análise documental incidiu sobre: dois questionários (representações de escrita dos alunos e representações escritas de quatro professores); as notas de campo resultantes da observação de 24 aulas de cada professor e o protocolo da entrevista efectuada aos encarregados de educação.

Estes documentos destinaram-se à recolha de informação sobre as concepções de escrita dos alunos assim como à recolha de informação sobre as concepções e práticas de escrita dos professores.

Na nossa investigação, o questionário sobre as representações de escrita dos alunos é composto por catorze questões de resposta aberta e fechada, divididas em quatro grupos temáticos e o questionário sobre as representações de escrita dos professores é composto por dezoito questões de resposta aberta e fechada, divididas também em quatro grupos temáticos. A entrevista para o aprofundamento do estudo serviu de nossas fontes primárias de informação. Os dois primeiros documentos foram objecto de análise de conteúdo, cujas categorias e indicadores foram construídos através de combinação de procedimentos abertos e fechados (Vala, 1986; Bogdan & Biklen, 1994). Assim sendo, as categorias de análise foram retiradas do pressuposto teórico sobre a educação, ensino bilingue e metodologias de ensino escrita.

No que concerne aos restantes documentos, nomeadamente, à entrevista e às notas de campo, optou-se por uma descrição de conteúdo das mesmas suportada em citações. O questionário de resposta fechada, aplicado aos alunos, foi sujeito a uma análise quantitativa da informação, de modo a obter uma análise de resultados através de um somatório de frequência nominal.

## 2.2 Limitações do método

Conforme mencionado neste capítulo, esta pesquisa foi realizada com recurso a um método qualitativo de pesquisa, o estudo de caso. Esta natureza qualitativa de método impõe algumas limitações importantes que devem ser destacadas.

Em primeiro lugar, há que se considerar que o método qualitativo é inegavelmente um método impregnado pela interpretação do pesquisador. Segundo Creswel (2003), neste método o pesquisador interpreta os dados e filtra-os através de uma óptica pessoal, a qual está inserida um momento sócio-político-histórico específico. Este facto pode levá-lo a produzir visões singulares da realidade ou, ao menos, visões diferentes em relação a outros pesquisadores. Perante isso, observa-se que é importante que sejam realizados mais estudos em relação ao tema *habilidade* escrita no programa de ensino bilingue de forma a que os resultados deste trabalho possam ser refinados e confrontados por outros pesquisadores.

Segundo, é importante notar que os resultados desta pesquisa não podem ser generalizados por outras realidades. Segundo Yin (2001), a teoria gerada num estudo de caso deve ser testada em diversas outras pesquisas para ser aceite como um facto científico pela comunidade. Para superar esta limitação, sugere-se que o tema deste trabalho seja novamente abordado em futuras pesquisas, se possível em outras escolas ou até mesmo em outras províncias do país para verificar se as conclusões aqui obtidas se aplicam nesses outros ambientes.

Terceiro e último, importa ressaltar que o método de colecta de dados baseado em observações directas, sofre uma grande ameaça pelo envolvimento pessoal e o não desprendimento do pesquisador com os membros em estudo. De acordo com Martins (2006: 26),

“factores de contaminação podem provocar distorções sobre as interpretações dos fenómenos em estudo pelo viés sociocultural do observador, o viés profissional-ideológico, que induz à selectividade da observação, de vieses decorrentes do relacionamento interpessoal, viés emocional e também de viés normativo acerca da natureza do comportamento humano”.

Será necessário que para os futuros trabalhos haja recurso a outras fontes de colecta de dados e, ainda, que o pesquisador tenha um grande desprendimento e envolvimento pessoal para com os membros em estudo por forma a não obter resultados contaminados.

### **3 Inquérito sócio-demográfico e linguístico**

#### **3.1 Área de investigação**

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Primária Completa de Mahubo Km14, localizada no distrito de Boane, Província de Maputo. A nível desta Província existem apenas duas escolas com este modelo de ensino, ambas situam-se na zona rural da província.

A escolha da localidade Mahubo Km14 para o estudo deveu-se ao facto de se tratar de a zona mais próxima da sede do distrito de Boane (o que facilitou o nosso acesso à escola) relativamente a outra escola, e pelo facto de os sujeitos em causa utilizarem basicamente o Changana no seu dia-a-dia.

#### **3.2 Selecção dos sujeitos**

##### **3.2.1 Alunos**

Os sujeitos desta pesquisa com a idade compreendida entre os oito e catorze anos, em número de quarenta e quatro foram seleccionados de duas turmas de quarta classe da Escola Primária Completa de Mahubo Km14, do distrito de Boane, distribuídos em dois grupos de vinte e dois alunos cada denominados da seguinte forma:

- i) Grupo I (grupo de controlo – submetido a aulas em Português- Monolingue);
- ii) Grupo II (grupo experimental, submetido às aulas em Xi-ronga/Português - Bilingue).

De referir que a Escola Primária Completa de Mahubo Km 14 tinha apenas duas turmas da 4ª classe, integradas uma no sistema monolingue e outra no sistema bilingue.

Esta escolha teve como objectivo o conhecimento da *habilidade* escrita dos alunos após a fase transicional, que consiste na introdução da língua portuguesa como disciplina e meio de instrução no ensino básico. A escolha da 4ª classe deveu-se ao facto

de, segundo o programa de ensino bilingue, ser nesta classe, após a introdução do Português na 3ª classe, que o aluno se encontra capacitado para desenvolver a *habilidade* leitura/escrita. Por conseguinte, o facto de se ter conduzido a investigação com duas turmas, uma de controle e outra experimental, assegurou a incidência da investigação, no que diz respeito ao estudo comparativo anulando-se assim, a eventual existência de características específicas, próprias de uma determinada turma, nomeadamente as metodologias de ensino utilizadas pelo professor, a relação professor-aluno, aluno-professor, o percurso escolar do aluno, etc.

Com o presente estudo pretende-se verificar até que ponto a introdução do Português na 3ª classe contribui para a aprendizagem da escrita no ensino básico.

### **3.2.2 Professores**

Os dados foram obtidos a partir de testes de eliciação de informação baseados em questionários escritos e na assistência às aulas. Os questionários abrangeram um universo de quatro professores, dois de ensino monolingue e o restante do bilingue, leccionando a 4ª e 5ª classes respectivamente.

### **3.2.3 Encarregados de Educação**

Foram seleccionados todos os encarregados de educação dos alunos monolinges e bilingues para uma reunião que visava obter dos mesmos a sua atitude perante a implementação do programa de ensino bilingue na escola local. Por que a comparência era voluntária, num rol de quarenta e quatro (44) pais (encarregados monolinges e bilingues), apenas vinte e oito (28) pais compareceram a reunião. Os restantes não compareceram por motivos ligados a actividades diversas na comunidade (*machamba* – campo agrícola – falecimento, igreja, etc.).

## **4 Perfil dos sujeitos**

### **4.1 Perfil do aluno**

Todas as crianças inquiridas frequentavam, até à data desta investigação, a 4ª classe do Sistema Nacional de Educação. De referir que, uma parte destas crianças

frequentava a 4ª classe do Sistema Nacional de Educação (SNE - Monolingue<sup>24</sup>) e a outra, o Sistema de Educação Bilingue<sup>25</sup>. A sua faixa etária varia dos oito aos catorze anos de idade. Quase todos os alunos em estudo falam pelo menos uma língua local, Xi-ronga ou Xi-changana, apenas um fala, para além das línguas locais, uma língua do grupo Bantu. Dos poucos que falam Português, só o falam na escola e com alguns amigos. Nenhum aluno é repetente (ver anexo I, tabela 2).

## 4.2 Perfil dos Professores

O inquérito foi ministrado para quatro professores. Dois referentes ao ensino monolingue (grupo de controle) e os outros dois, ao bilingue (grupo experimental e objecto de estudo). Os professores têm uma idade compreendida entre 26 a 31 anos. Três deles têm uma formação pedagógica média e apenas um tem o nível básico. São professores bilingues, falando pelo menos uma língua moçambicana (Xi-ronga, Xi-changana e Bitonga)<sup>26</sup>. Destes quatro, nenhum tem formação académica ou/e profissional específica na área de ensino de Português quer pela UEM, quer pela UP. Todos possuem uma formação pedagógica de carácter geral, assim distribuídos: 2 com a formação pelos IMAP, 1 pelo ADPP-EPF e 1 formada pelo CFPP.

No que se refere ao nosso grupo de estudo (grupo experimental), professores do ensino bilingue, nenhum deles teve a formação especializada em ensino bilingue. Ambos referem ter começado uma capacitação em ensino bilingue depois deste ser introduzido na escola em 2003.

Os inquéritos não visavam a formação específica, uma vez que o programa de formação de professores nos IMAP ou CFPP até 2003, era feito direccionado ao ensino monolingue.

Acreditámos, contudo, que as respostas dadas por alguns professores não possam corresponder à verdade porque nem todos somos capazes de fazer a nossa “autocópia”, retratando-nos a nós próprios. Sustentando esta ideia, Postic (1990:307-313) adverte que qualquer “percepção sobre o que seja a nossa prática, está intrinsecamente ligada à

---

<sup>24</sup> Vide em anexo VI – Quadro Sociolinguísticos dos Alunos Monolinguês.

<sup>25</sup> Vide em anexo VII – Quadro Sociolinguísticos dos Alunos Bilingues.

<sup>26</sup> Ver em anexo VIII – Quadro Sociolinguístico dos Professores.

concepção que temos de nós próprios, ao nível da qual cada indivíduo se coloca e projecta ou anseia alcançar outros patamares”.

#### **4.3 Perfil dos encarregados**

Todos o encarregados entrevistados são domésticos, camponeses, não tendo, na sua maioria frequentado sequer a 6ª classe do antigo Sistema Nacional de Educação.

### **5 Administração do Inquérito**

#### **5.1 Procedimentos**

Sendo o objectivo deste estudo verificar as técnicas usadas pelos professores na difusão da expressão escrita em L2, dentro e fora da sala de aula, que fossem capazes de levar os alunos a adquirirem a *habilidade* escrita de forma sistemática e programática, o primeiro passo consistiu na assistências às aulas de Português por forma a verificar se de facto existiam momentos em aula em que se dedicava a escrita. E se existiam, quais eram e como eram aplicados?

Para a realização da pesquisa serviram de base o manual de Português dos alunos<sup>27</sup> em vigor no Sistema Nacional de Educação em Moçambique e destinado à quarta classe do ensino primário. No total, o inquérito abarcou 48 informantes, assim distribuídos:

- 4ª classe monolingue: 22 alunos, 2 professores (1 monolingue da 4ª e outro da 5ª classe);
- 4ª classe bilingue: 22 alunos, 2 professores (1 bilingue da 4ª e outro da 5ª classe).

Para a eliciação de dados foi efectuado a elaboração de um texto escrito/composição.

Numa primeira instância, procedemos a distribuição do Questionário a dez alunos da turma bilingue por forma a verificar a boa adequação do inquérito. O Questionário era constituído por catorze perguntas e, estas por sua vez subdivididas em quatro itens, nomeadamente dados sócio-demográficos; ambiente extra-escolar; *habilidade* escrita e

---

<sup>27</sup> E que por coincidência era também do professor.



metodologia de ensino de escrita dos professores na óptica dos alunos. Em virtude de os alunos em estudo não possuírem um conhecimento amplo da ortografia do Português, as perguntas foram lidas em voz alta pelo professor para permitir a compreensão por parte de cada um. Os esclarecimentos foram feitos sempre que necessário e possível, tanto em Português como também em Xi-ronga. Em Português foi com a ajuda do investigador e em Xi-ronga com a do professor.

Interessava-nos nesta pré-testagem, para além das respostas às outras perguntas, o desempenho dos alunos na produção escrita de um texto/composição com um tema a sua escolha, no item *habilidade* escrita. Esta tarefa serviu de teste diagnóstico para determinar os conhecimentos que os alunos possuíam sobre uma composição, e ainda, sobre a boa adequação do Questionário.

Por que se tratava de um exercício em que os alunos tinham a liberdade de escolha de um tema e através dele elaborar uma composição, muitos foram os Questionários não respondidos. Foi, também, possível observar que os alunos tiveram grandes dificuldades em responder a três questões de *habilidade* escrita (ver anexo V), o que nos possibilitou algumas revisões e aperfeiçoamento adequado ao inquérito final (vide o anexo II) .

Em seguida, passámos à alteração do Questionário, desta vez atribuindo um tema que já lhes era familiar – *A minha escola* na elaboração de uma composição.

Numa fase ulterior, foram efectuados diferentes exercícios nos quais os alunos teriam de ler silenciosamente um texto-descritivo fornecido pelos seus manuais, que falasse de uma escola e posteriormente responder por escrito e em forma de texto/composição, às questões de compreensão do texto. Após esta prática, foi passada a mesma tarefa de produção de um texto/composição, que havia servido como teste diagnóstico, aos dois grupos.

Ao grupo I, que como já nos referimos – grupo de controlo – não houve qualquer tipo de intervenção adicional. Ao grupo II, decidimos aplicar o mesmo texto, desta vez com ajuda de uma leitura colectiva e acompanhada minuciosamente pelo professor para avaliar se os alunos obtinham melhores resultados na elaboração de um texto/composição após uma explicação. Constatámos que uns tiveram facilidade em desenvolver a tarefa, todavia grande parte dos alunos não conseguiu elaborar um texto limitando-se em rabiscar o papel.

Após este momento, voltámos a aplicar o mesmo teste às duas turmas com o objectivo de constatar se os exercícios de leitura colectiva e o acompanhamento do professor facilitavam de facto na produção de um texto.

De referir que este processo, desde a aplicação do teste com finalidade diagnóstica até esta última etapa, demorou cerca de três meses (meses de Julho-Outubro).

Em relação aos encarregados de educação, salientar que toda a reunião foi mediada por um professor bilingue em língua Xi-ronga e traduzida pelo mesmo professor para Português. Todos os informantes tiveram sessões em separado.

O inquérito utilizado consta dos anexos II, III, e IV.

## **6 Considerações gerais sobre os resultados dos testes**

### **6.1 Do questionário escrito dos professores**

Os dois professores de ensino bilingue foram unânimes em reconhecer que os seus alunos revelam sérias dificuldades na produção escrita em geral.

Olhando para a categoria específica da *habilidade* escrita, podemos notar que ambos os professores declaram positivamente explorar um momento em aula para o ensino da escrita. Todavia, os mesmos não conseguem decifrar pelo menos cinco tipos de técnicas em aula para o ensino da escrita.

A *habilidade* escrita como um dos pontos-chave que ordenou o questionário em referência, suscitou-nos também a possibilidade de existirem outros factores, como a insuficiência destes professores na sua capacitação pedagógica, o que constitui um potencial factor concorrente à diminuta intervenção didáctica.

Embora saibamos que todos os professores têm uma formação pedagógica geral, os dados do inquérito levam-nos a considerar que, possivelmente, os mesmos apresentam baixos níveis de dedicação durante as aulas, acabando por se quedar nas mesmas limitações didácticas manifestadas pelos professores menos avisados.

No que se refere a metodologia de ensino apresentada pelo programa de ensino bilingue, a maior parte dos professores (bilingue/monolingue) reconheceu que este deve sofrer alterações na medida em que não possibilita maior dedicação ao ensino da escrita em sala de aulas.

## **6.2 Do questionário escrito dos alunos**

Dos 44 alunos em estudo, mais de metade deles não sabe escrever, embora estabelecendo uma comparação com o grupo de controlo, aqueles apresentem resultados positivos, no que se refere a qualidade da escrita.

Do ponto de vista das técnicas usadas pelos professores em aula para o ensino de escrita, os alunos revelam, a maior parte, não conhecer pelo menos uma técnica/método de ensino de escrita incentivada pelo professor. Esta constatação possibilita-nos considerar que há um conflito de respostas no que se refere ao uso de técnicas/métodos variados de ensino de escrita reconhecido e revelado pelos professores.

## **6.3 Da assistência às aulas**

Com efeito, esta confrontação (o que é dito pelos professores no questionário, a prática pedagógica observada e o que é dito pelos alunos) permitiu-nos constatar que grande parte do que é suposto ocorrer no processo de ensino e aprendizagem, não se tem verificado terminantemente na prática quotidiana. Algumas actividades como a prática de actividades de escrita em aula, nomeadamente a actividade de redacção/composição e a sua avaliação, não têm tido o enquadramento devido.

## **6.4 Da entrevista oral (reunião) dos encarregados de educação**

Dos encarregados presentes, a maioria revelou estar a favor do programa bilingue pelo facto de, na comunidade, nos sectores públicos, todos falarem Xi-ronga. Todavia, lamentam o facto de os seus filhos, até ao sétimo ano (7<sup>a</sup> classe) não saberem ler nem escrever, tanto no Xi-ronga como no Português.

Segundo alguns depoimentos, vários pais acusam os professores de serem culpados pelo analfabetismo dos seus filhos, na medida em que, no acto de correcção de testes ou provas, é o professor que coloca acertadamente uma resposta que por norma, não está correcta.

### **CAPÍTULO III – Apresentação e discussão de dados**

#### **1 Introdução**

O objectivo deste Capítulo é apresentar e discutir os dados resultantes do questionário escrito e da assistência às aulas. Pretendemos discutir a prática pedagógica do professor e a aprendizagem do aluno à luz do quadro teórico e conceptual no que concerne aos métodos e às técnicas de ensino da escrita.

Achámos relevante fazer uma confrontação directa entre a percepção teórica dos alunos acerca dos itens constantes das categorias específicas que comportam o questionário escrito e a prática do professor na sala de aula.

A escolha desta opção deve-se ao facto de, e como diz Nisbet e Watt (1980) apud Bell (1993: 141), “os questionários fornecerem dados importantes, mas revelam apenas a forma como as pessoas apreendem o que acontece, e não o que realmente acontece”.

Segundo Bell (1993: 23-24), no estudo de caso, mesmo considerando o perigo de distorção, se for considerada a possibilidade de ocorrência de acontecimentos particulares (isolados), “grande parte das pesquisas em educação procura generalizar com vista a desenvolver teorias educacionais sustentáveis”.

Assim sendo, e retomando o raciocínio de Bell, entendemos que não seria necessariamente o volume de dados quantitativos ou percentuais obtidos a partir dos testes de eliciação de informação que confeririam a validade ou fiabilidade dos resultados finais, mas a revelação de informação necessária, a partir de uma selecção representativa da população.

Por conseguinte, as respostas ao questionário são apresentados sob forma de gráficos de barra, com o objectivo de tornar a sua análise mais objectiva e transparente.

## 2 Perfil sócio-demográfico e linguístico dos alunos

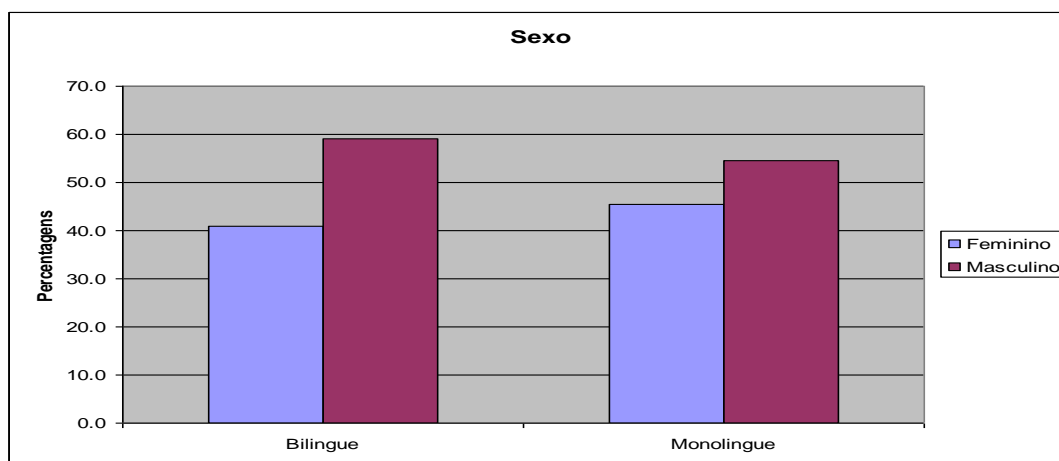
Considerando que um dos objectivos deste trabalho é sugerir uma metodologia de ensino de escrita adequada à educação bilingue aos alunos do ensino básico em Moçambique, importa procurar, junto dos inquiridos, a sua opinião e entender a percepção que os professores, pais/encarregados de educação têm relativamente à implementação deste modelo de ensino.

Nesta subsecção apresentamos o perfil individual e linguístico dos inquiridos, explorando as diversas variáveis, que especificamos a seguir.

### 2.1 Sexo

Os dados referentes à identificação do público inquirido mostra-nos que existe uma distribuição percentual quase equitativa a nível do sexo feminino e masculino tanto no grupo experimental (bilingue) como no grupo de controle (monolingue).

**Gráfico 1: Sexo**

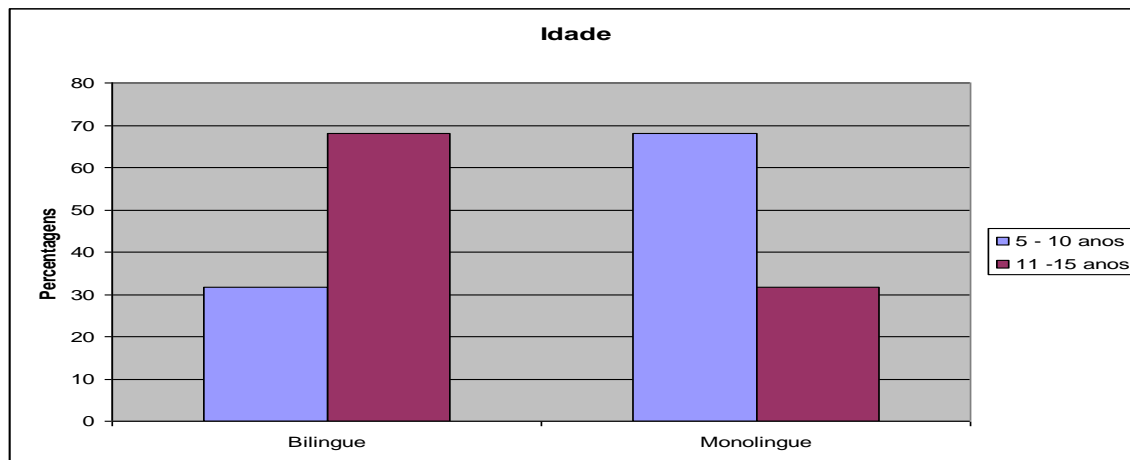


A taxa de género é 40,9% feminino e 59,1% masculino para o ensino bilingue e de 45,5% feminino e 54,5% masculino para o ensino monolingue (ver em anexo XI a tabela 3).

## 2.2 Idade

O Gráfico 2. (abaixo) mostra-nos que os informantes se distribuem por duas faixas etárias que varia entre os 5 a 10 e 11 a 15 anos de idade tanto para o grupo bilingue como para o monolingue.

**Gráfico 2: Idade**



De acordo com os dados do Gráfico 2, grande parte dos alunos com idade que se pode considerar avançada para a 4ª classe situa-se na faixa dos 11 a 15 anos para o ensino bilingue (68,1%) e de 31,8% para o ensino monolingue. No que se refere a faixa etária entre os 5 a 10 anos, a taxa percentual no ensino bilingue é de 31,8% contra os 68,1% do ensino monolingue (ver em anexo XI a tabela 4).

## 2.3 Língua da casa:

### a) Pais

Em relação à língua da casa, os dados obtidos indicam que, com os pais, os alunos no ensino bilingue falam as seguintes línguas Changana (54,6%), Português (27,3%) e Ronga (13,6%). Os alunos do ensino monolingue falam duas línguas com os pais, a saber, Changana (59,1%) e Português (31,8%). De referir que, dos alunos inquiridos, cerca de 4,6% do ensino bilíngue e 9,1% do ensino monolingue não responderam a esta questão (ver em anexo XI a tabela 5).

#### **b) Irmãos**

No que concerne à língua falada com os irmãos, os dados revelam que, tanto os alunos do grupo experimental como os do grupo de controle usam o Changana (40,9% e 36,4%, respectivamente). O Ronga (36,4%) é a segunda língua mais falada em casa pelos alunos do ensino bilingue seguido de Português (13,6%). Contrariamente ao que acontece ao grupo experimental, a língua mais usada no grupo de controle é o Português (40,9%). A segunda língua é o Changana (36,4%) e a última é o Ronga (4,6%). Da totalidade dos alunos a quem foi distribuído o inquérito, 9,1% do grupo bilingue e 13,6% do monolingue não responderam a esta pergunta. (ver em anexo XI a tabela 5).

#### **c) Avós maternos**

Relativamente à língua falada com os avós maternos, o Gráfico 3 mostra que o Changana é a língua mais falada tanto pelos alunos do ensino bilingue (50%) como pelos do ensino monolingue (40,9%). Coincidentemente, o Ronga é a segunda língua mais falada tanto com os avós maternos do ensino bilingue (27,3%) assim como com os do monolingue (27,3%). O Português é a língua menos falada em casa com os avós, sendo 13,6% (alunos do grupo bilingue) e 9,1% (alunos do ensino monolingue). O gráfico mostra, ainda, que 9,1% dos alunos do ensino bilingue e 22,3% do ensino monolingue não responderam à pergunta (ver em anexo XI a tabela 5).

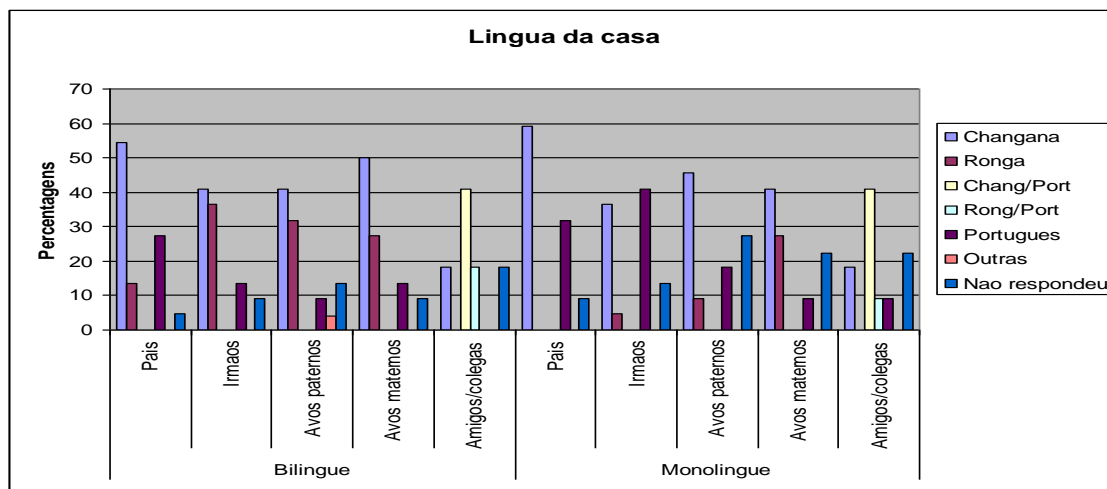
#### **d) Avós paternos**

No que diz respeito a língua mais falada com os avós paternos, os dados obtidos mostram que o Changana é a língua mais utilizada em ambos os grupos sendo 40,9% (do ensino bilíngüe) e 45,5% (do ensino monolingue). Para o grupo de ensino bilingue, a segunda língua mais falada com os avós paternos é o Ronga (31,8%) e para o grupo de ensino monolingue é o Português (18,2%). O Português (9,1%) é a língua menos falada com os avós pelos alunos do grupo bilingue. 13,6% do total destes alunos não responderam à pergunta colocada. Por conseguinte, em relação aos alunos do grupo monolingue, verifica-se que, o Ronga (9,1%) é a língua menos falada com os avós paternos em casa. Destes alunos, 27,3% não responderam a questão colocada (ver em anexo XI a tabela 5).

### e) Com os colegas/amigos

No concernente à língua falada com os amigos, o Gráfico 3 (ver em anexo XI a tabela 5) revela-nos que os alunos de ambos os grupos, bilingue e monolingue, alternam o uso do Português/Changana no seu dia-a-dia, sendo que a taxa percentual nos dois grupos coincide em 40,9%. Os dados obtidos mostram ainda, uma coincidência em termos percentuais (18,2%) no uso das línguas menos usadas (Changana e Ronga/Português) pelos alunos do grupo bilingue. Dentro deste grupo, verifica-se ainda que 18,2% dos mesmos não responderam à questão. Relativamente aos alunos do grupo monolingue, verifica-se que o Changana (18,2%) é a segunda língua mais falada com os amigos, seguindo-se o Português (9,1%) e o Ronga/Português com 9,1% em última posição. Destes alunos, 22,3% não responderam à pergunta.

**Gráfico 3: Língua da casa**



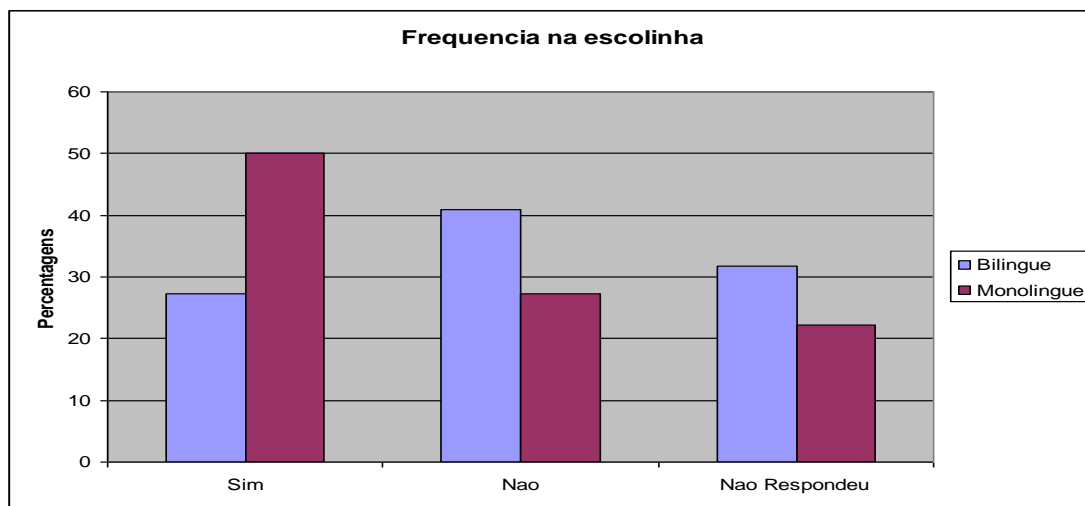
Uma leitura dos dados acima descritos notámos que a língua mais utilizada pelos alunos no contexto extra-escolar assim como escolar é o Changana, visto ser esta a língua materna para muitos alunos independentemente de os do ensino monolingue já terem iniciado a aprendizagem da L2 (Português) na escola. Da nossa observação directa foi notório que a língua portuguesa só era usada na sala de aulas e em momentos em que o professor se dirigia particularmente à turma. Caso isso não acontecesse, os alunos tanto os bilingues como os monolingues, usavam o Changana de forma espontânea e em todas as suas conversas.



## 2.4 Frequência à escolinha (creche)

Em relação à taxa de frequência à escolinha (ver em anexo XI a tabela 6), os dados obtidos indicam que 27,3% dos alunos bilíngues e 50% dos monolíngues frequentaram a escolinha. Dos alunos bilíngues, o gráfico mostra que quase metade dos alunos (40,9%) não frequentou a escolinha, embora se verifique que 31,8% dos mesmos não responderam à pergunta.

**Gráfico 4: Frequência na escolinha**



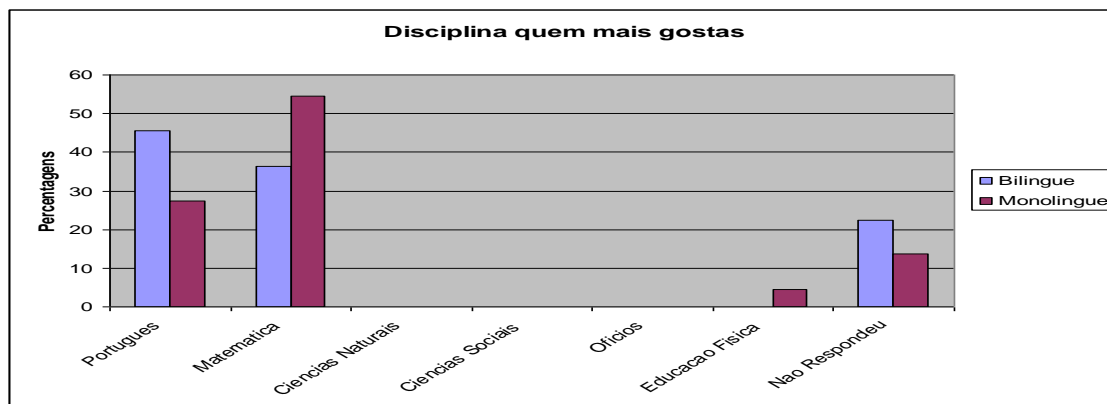
No concernente aos alunos de ensino monolíngue, 27,3% disse não ter frequentado a escolinha e 22,3% deles não responderam à questão.

## 2.5 Habilidades de escrita

### 2.5.1 Disciplina deque mais gostas

No concernente à questão acima, enquanto os alunos de ensino bilíngue dizem gostar mais da disciplina de Português (45,5%), os alunos monolíngues apreciam mais a disciplina de Matemática (54,5%), o que não era de se esperar, uma vez que os alunos monolíngues já conhecem a língua portuguesa desde o início de escolaridade.

**Gráfico 5: Disciplina que mais gosta**

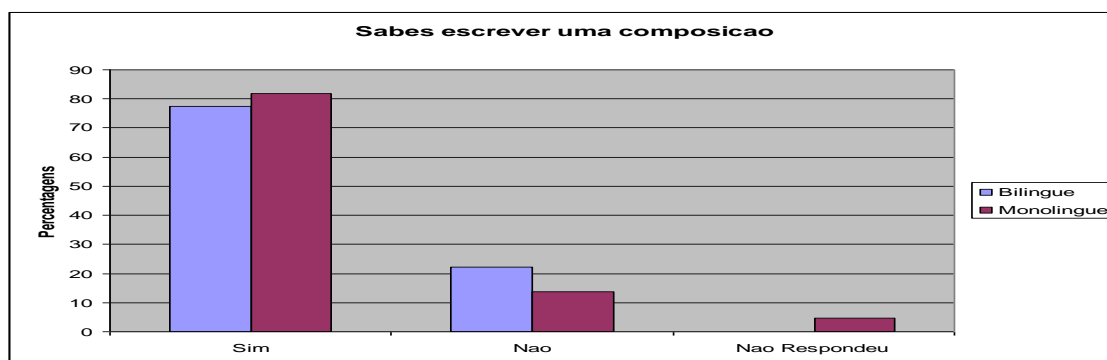


Do contrário, nota-se que a disciplina de Matemática (36,4%) constitui a segunda e última disciplina apreciada pelos alunos de ensino bilíngue. Sob mesma forma, a disciplina de Português (27,3%) e Educação Física (4,6%) são consideradas pelos alunos de ensino monolíngue como sendo as outras disciplinas apreciadas depois da Matemática. Consta ainda no gráfico que 22,3% dos alunos de ensino bilíngue e 13,6% dos de ensino monolíngue não responderam à questão (vide em anexo XI a tabela 7).

### 2.5.2 Sabes escrever uma Composição/Redacção

No que diz respeito a esta pergunta, os resultados obtidos (ver tabela 8 em anexo XI) revelam que 77,3% dos alunos do ensino bilíngue dizem saber escrever uma composição/redacção – “SIM”, embora 22,3% dos mesmos digam o contrário, “NÃO”.

**Gráfico 6: Sabes escrever uma composição**



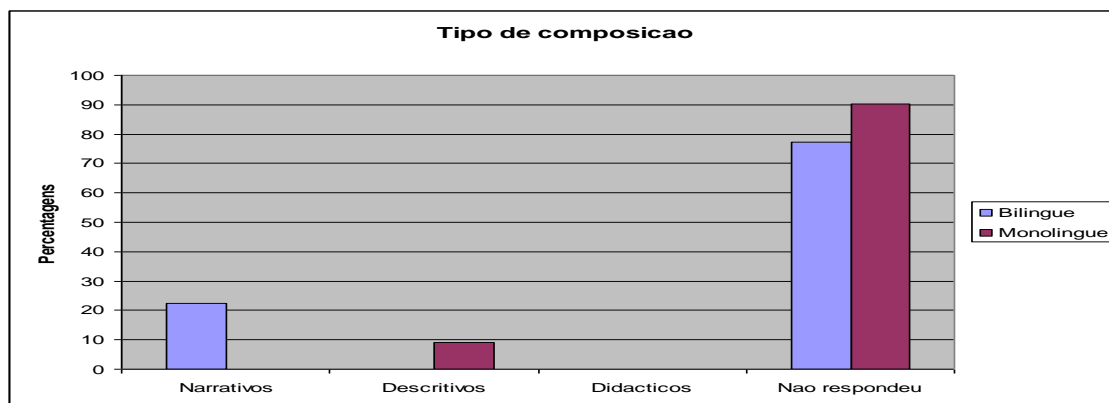
Em relação aos alunos de ensino monolíngue, o gráfico mostra-nos que uma grande parte dos alunos (81,8%) dizem saber escrever uma composição, embora 13,6%

dos mesmos dizem não saber. Deste grupo de alunos, apenas 4,6% não responderam à pergunta colocada.

### 2.5.3 Que tipo de Composição/Redacção sabes escrever?

Em relação ao tipo de composição, o Gráfico 7 mostra que, enquanto 22,3% dos alunos de ensino bilingue preferem textos narrativos onde possam contar histórias, 9,1% dos monolinguês preferem escrever textos descritivos ligados ao meio ambiente (Ciências Naturais).

**Gráfico 7: Tipo de composição/redacção**

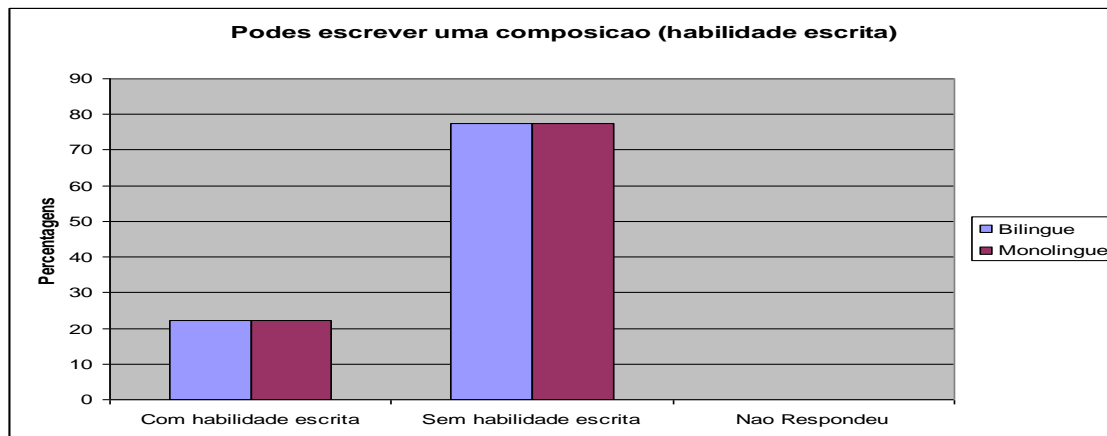


Grande parte dos alunos inquiridos, tanto os bilingues (77,3%) como os monolinguês (90,9%) não responderam à questão (vide em anexo XI a tabela 9).

### 2.5.4 Podes escrever uma composição na qual fales da tua escola

Vale salientar que se trata de uma questão crucial para o presente estudo na medida em que procurámos observar de facto a aplicação efectiva da habilidade escrita do aluno na sala de aula. Com efeito, os dados obtidos mostram que apenas 5 alunos de cada grupo, isto é, (22,3% de ensino bilingue e 22,3% de ensino monolingue) sabe escrever e 77,3% dos mesmos que não sabe escrever (ver em anexo a tabela 10).

**Gráfico 8: Podes escrever uma composição (habilidade escrita)**



Consideramos aqui ‘saber escrever’ o acto de escrita perceptiva, na qual qualquer indivíduo (leitor) não tenha problemas na leitura e interpretação do texto escrito e não o rabisco de uma caneta em papel branco<sup>28</sup>. O que nos parece e demonstram os dados obtidos, é que os alunos só querem saber o quê e começam logo a escrever, a alinhar uma frase depois da outra. O que lhes interessa é encher a página e nisso investem, esforçadamente, alinhando enunciados quantas vezes quiserem sem nenhuma relação – se é que com alguma relação investem entre o conteúdo e o tema – apenas ligados por se seguirem uns aos outros.

Embora os alunos já tivessem uma familiaridade na leitura e na escrita com a língua portuguesa, uns mais cedo que os outros, ambos os grupos I e II revelam grandes dificuldades quando se trata especificamente de elaborar uma redacção. Na verdade, eles não têm consciência do que é escrever um texto, pois não há por parte do professor, algum momento em que este intervém de forma específica sobre os erros produzidos.

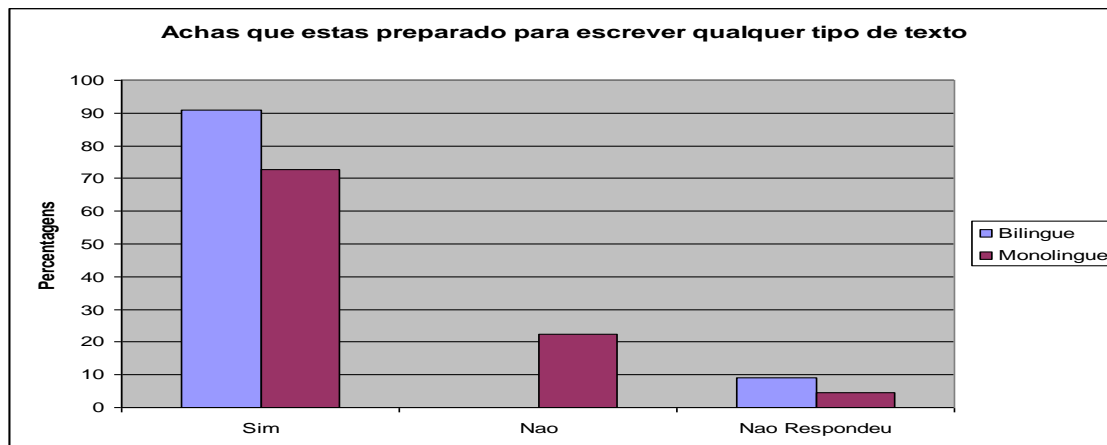
#### **2.5.5 Achas que estás preparado para escrever qualquer tipo de texto/redacção?**

No concernente a esta questão, os resultados obtidos revelam que 90,9% dos alunos de ensino bilingue e 72,7% dos de ensino monolingue dizem estar preparados para escrever qualquer tipo de texto/redacção, embora os mesmos não justifiquem a sua afirmação. Parte dos alunos de ensino monolingue (22,3%), além de afirmar estarem aptos a escrever qualquer tipo de redacção, justificam que tal acontece porque o professor

<sup>28</sup> Ver em Apêndice 2 alguns dos textos/composições escritos por estes alunos.

os ensina a elaborar vários tipos de textos, embora isso não se tenha confirmado com a nossa assistência às aulas durante os noventa dias da nossa presença na escola. Dos inquiridos, apenas 9,1% dos alunos de ensino bilíngue e 4,6% dos de ensino monolíngue não responderam à pergunta (ver tabela 11 em anexo XI).

**Gráfico 9: Achas que estás preparado para escrever qualquer tipo de composição**

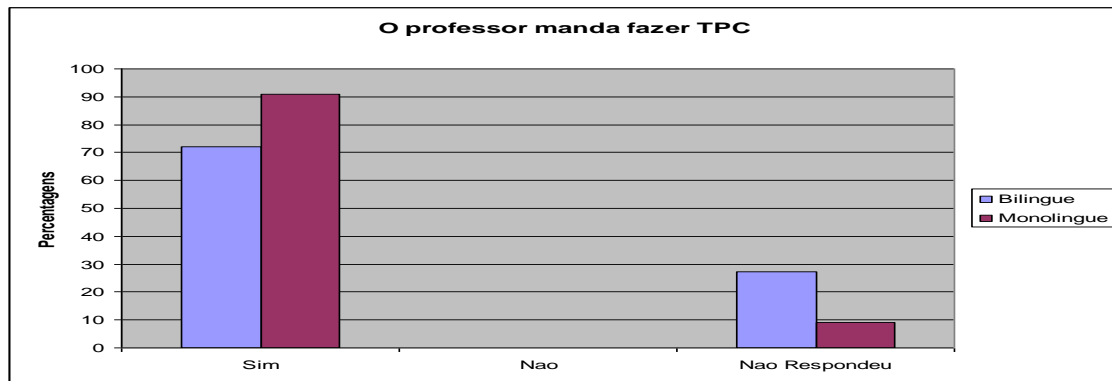


Como é sabido, para que se esteja preparado a elaborar qualquer tipo de texto é necessário, segundo Fonseca (1994), um planeamento específico e um treino intencional, progressivo e faseado da própria escrita. Embora ambos os grupos tenham respondido positivamente que estão preparados para escrever qualquer tipo de texto os mesmos revelam não terem práticas nenhuma para a produção de um texto simples (ver o Apêndice 2 em anexos).

#### **2.5.6 O professor manda fazer T.P.C.?**

Relativamente a esta pergunta, o Gráfico 10 (ver tabela 12 em anexo XI) revela-nos que 77,2% dos alunos de ensino bilíngue e 90,9% dos de ensino monolíngue afirmam categoricamente que o professor manda fazer trabalhos em para casa.

**Gráfico 10: O professor manda fazer T.P.C.**

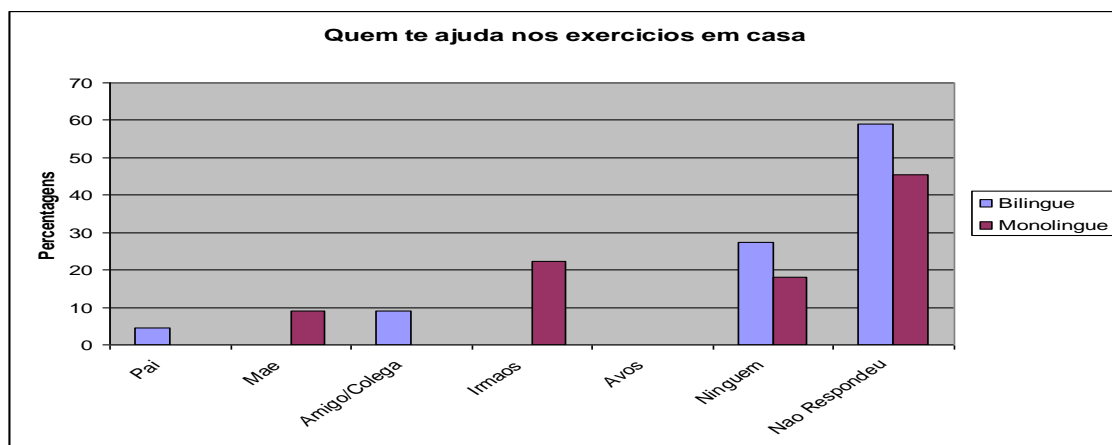


No entanto, verifica-se do gráfico 10 que 27,3% dos alunos de ensino bilíngue e 9,1% dos de ensino monolíngue não responderam à questão colocada.

#### 2.5.7 Quem te ajuda a fazer os exercícios em casa (T.P.C.)?

No que diz respeito à questão acima, dos alunos de ensino bilíngue inquiridos, 27,3% afirmam não terem ninguém que os ajude a resolver os exercícios.

**Gráfico 11: Quem te ajuda nos exercícios em casa**



Dos restantes, 9,1% declararam ser a amiga e apenas 4,6% o pai a ajudar na resolução dos exercícios em casa. Destes todos, 59,1% não responderam à pergunta. Relativamente aos alunos do grupo monolíngue, os resultados obtidos (ver tabela 13 em anexo XI), mostra-nos que 22,3% foram unânimes em dizer que a irmã é quem ajuda a

resolver os exercícios em casa, 18,2% ninguém e 9,1% a mãe. É de salientar que 45,5% deste grupo de alunos não responderam a questão.

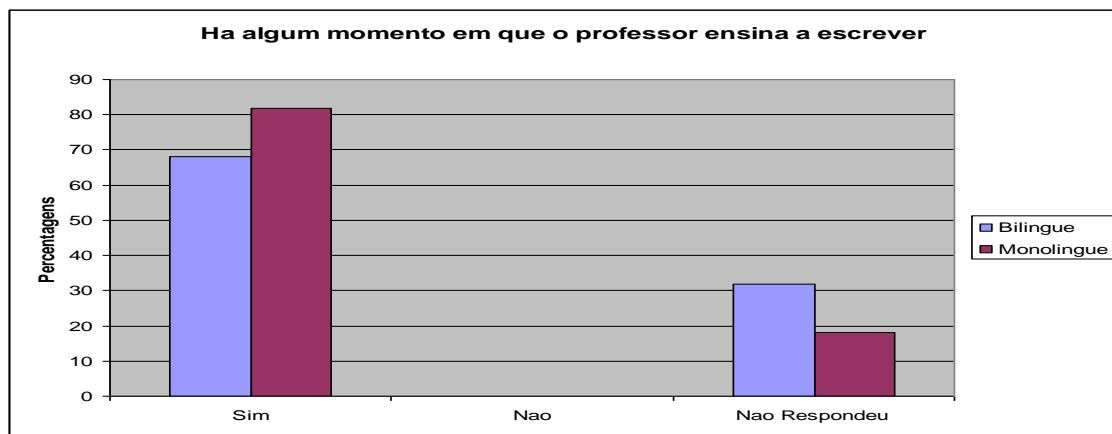
Dos dados acima, notamos que a escrita de facto não é uma prática extra-escolar, sendo a escola a entidade responsável pela mesma em sala de aulas. Corroborando esta análise, Fonseca (1994) salienta que as deficiências do treino de escrito não podem ser compensadas com uma prática extra-escolar, dado que cada vez menos se usa a escrita, nas circunstâncias habituais do uso social da língua.

## 2.6 Metodologia de ensino dos professores na óptica dos alunos

### 2.6.1 Há algum momento na aula em que o professor ensina a escrever?

Em relação ao momento em que se ensina a escrever, 68,2% dos alunos de ensino bilingue e 81,8% dos de ensino monolingue declaram que de facto, há um momento em aula em que o professor se dedica ao ensino da escrita.

**Gráfico 12: Há algum momento em que o professor ensina a escrever**



No entanto, dos alunos inquiridos, 31,8% pertencentes ao grupo de ensino bilingue e 18,2% pertencentes ao de ensino monolingue não responderam a pergunta (vide tabela 14 em anexo XI).

Da assistência às aulas, podemos verificar que os poucos momentos de ensino de escrita dava-se na altura em que o professor apresentava o sumário e os apontamentos no quadro (os professores escrevem no quadro os exercícios e os apontamentos). Os alunos são obrigados a copiar a matéria tal qual ela é passada no quadro, mesmo que tal

exercício contenha erros ortográficos da língua portuguesa. De concreto, não há uma distinção entre momento da escrita e momento oral. A prática da escrita não está completamente ausente das aulas de Português, mas a sua presença, e como afirma Fonseca (1994: 150), “*é assistemática, ocasional e não programada*”. Contudo, não podemos constatar momentos em que o professor se dedica ao ensino específico da escrita, daí os alunos não saberem de facto o que é momento de ensino de escrita.

### 2.6.2 Como ele faz (técnicas/métodos usados pelos professores)?

No concernente às técnicas/métodos utilizados pelos professores para ensinar a escrever, os alunos dos dois grupos (de ensino bilingue/ de ensino monolíngue) foram unânimes em destacar apenas duas técnicas: a constituição/construção de uma sílaba e o ensino do abecedário escrito no quadro.

**Gráfico 13: Como ele (professor) faz**



Dos resultados obtidos (ver tabela 15 em anexo XI), consta que 9,1% dos alunos de ensino bilingue e 18,2% dos de ensino monolíngue declaram que o professor usa a construção da sílaba como uma técnica para o ensino da escrita e 4,6% dos alunos de ensino bilingue contra 13,6% dos de ensino monolíngue, afirmam o ensino do abecedário (bê-á-ba) como a segunda técnica usada em aula. Dos alunos inquiridos, 86,4% do grupo de ensino bilingue e 68,2% do grupo de ensino monolíngue, não responderam à pergunta colocada.



Com efeito, na observação das aulas, notámos que os professores trabalham com os alunos no estudo de aspectos de ordem estrutural e discursiva de cada tipologia de textos, incluindo a sua produção e dão menos importância ao ensino de escrita como tal. Os alunos não têm noção do que sejam de facto técnicas/métodos de ensino de escrita, uma vez que o professor não faz menção a isso na aula.

Quer dizer, quando se inicia uma aula de língua Portuguesa, primeiro lê-se o texto oral ou silenciosamente, em seguida explora-se o vocabulário (o professor esclarece as palavras ‘difíceis’), posteriormente observa-se a mancha gráfica, a organização textual, e por fim lê-se o texto em conjunto, comenta-se, elaboram-se questões às quais se responde.

No entanto, após os comentários orais quer pelos próprios alunos, quer pelo professor, os primeiros nunca são orientados para a sua escrita.

### 2.6.3 Quantas vezes ele (o professor) costuma fazer isso por semana ou por aula?

Relativamente a esta questão, os resultados obtidos mostram que as reacções foram das mais variadas, o que nos pareceu denotar uma percepção dispersa do conceito de periodicidade no processo de uso de técnicas/métodos de ensino de escrita. Estes dados revelam-nos que mais de metade dos alunos de ensino bilingue (63,6%) não respondeu à pergunta. Dos que responderam, 13,6% declararam que por semana, o professor ensinava a escrever apenas uma (1) vez, 9,1% duas (2) vezes, 9,1% quatro (4) vezes e 4,1% cinco (5) vezes (ver tabela 16 em anexo XI).

**Gráfico 14: Quantas vezes ele (professor) faz isso por semana/aula**

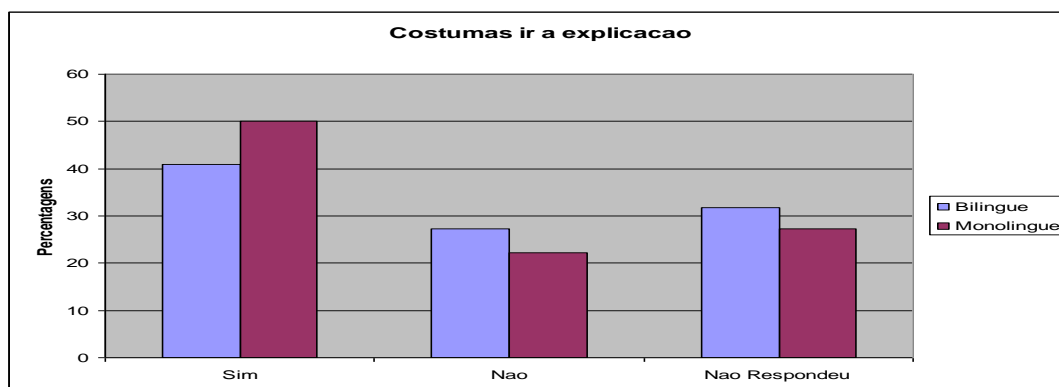


No concernente aos alunos de ensino monolingue, o gráfico revela-nos que 50% dos alunos não responderam às perguntas. Dos inquiridos, 9,1% declarou que o professor ensinava a escrever uma (1) vez, 13,6% duas (2) vezes, 18,2% cinco (5) vezes e apenas 4,6% declararam que o professor ensinava sempre (vide tabela 16 em anexo XI).

#### 2.6.4 Costumas ir às aulas de explicação?

Quanto a esta questão, os dados obtidos revelam que 40,9% dos alunos de ensino bilíngue vão às aulas de explicação diferentemente de metade (50,0%) dos alunos do grupo de ensino monolingue.

**Gráfico 15: Costumas ir à explicação**



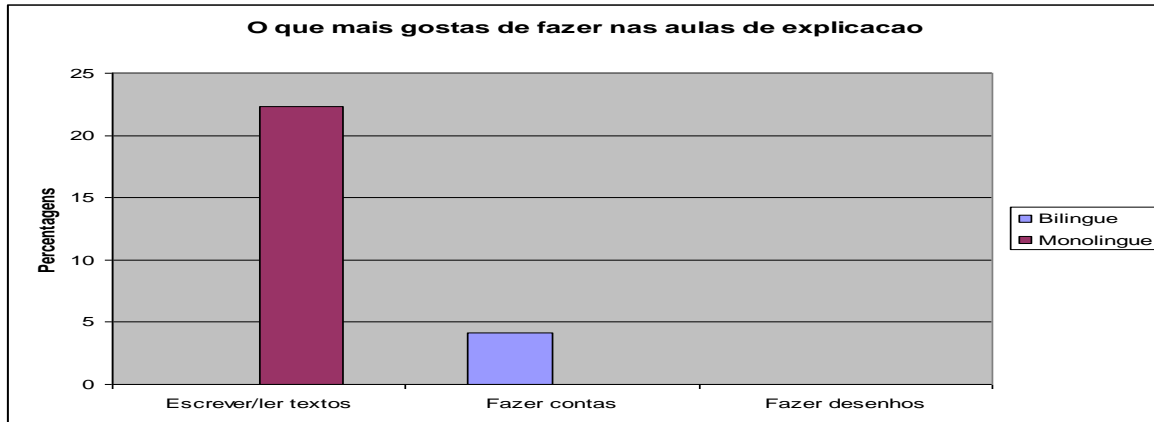
Em contrapartida, 27,3% dos alunos de ensino bilíngue e 22,3% dos de ensino monolingue dizem que nunca foram às aulas de explicação. Dos alunos inquiridos, 31,8% pertencente ao grupo de ensino bilíngue e 27,3% pertencente ao grupo de ensino monolingue não responderam à questão (ver em anexo XI tabela 17).

#### 2.6.5 O que mais gostas de fazer nas aulas de explicação?

No que se refere às preferências na aula de explicação verifica-se que, enquanto 4,1% dos alunos de ensino bilíngue preferem fazer contas, isto é, estudar Matemática, 22,3% dos de ensino monolingue preferem estudar e aprender Português. Dos restantes

inquiridos, 95,5% dos alunos bilingue contra 77,3% dos monolingue não responderam à questão (vide tabela 18 em anexo XI).

**Gráfico 16: O que mais gostas de fazer nas aulas de explicação**



Em relação a este facto, parece haver uma grande contradição entre a preferência de aprendizagem nas aulas de explicação e as disciplinas de que mais gostam os alunos dos dois grupos em estudo. Enquanto os alunos do grupo de ensino bilingue gostam mais da disciplina de Português, nas aulas de explicação, os mesmos preferem estudar conteúdos da Matemática e não de Português como se era de esperar. O mesmo acontece com os alunos do grupo de ensino monolingue que dizem gostar de Matemática como disciplina, no entanto preferem estudar as lições de Português nas aulas de explicação.

### **3 Perfil sócio-demográfico dos professores**

#### **3.1 Língua que fala**

##### **a) em casa**

Do questionário respondido verificamos que, em casa, um professor de ensino bilingue fala Português e o outro alterna o Português e Ronga. No que se refere aos professores do ensino monolingue, os resultados mostram-nos que ambos falam apenas o Português em casa.

**b) com os familiares**

Com os seus familiares, dos professores bilingues inquiridos, um fala Português/Ronga e outro apenas o Ronga enquanto um dos professores de ensino monolingue fala Português/Bitonga e o outro apenas o Changana.

**c) com os amigos**

Com os amigos, tanto os professores de ensino bilingue como os de ensino monolingue usam Português na sua comunicação.

**d) com os alunos**

Com os alunos, todos os professores (de ensino bilingue/monolingue) foram unânimes em declarar que usam apenas o Português, o que não constitui a verdade. Das nossas observações às aulas foi possível constatar que os professores, para além do Português, usam o Ronga em situações em que o aluno tem dificuldades em perceber a matéria dada.

### **3.2 Nível de instrução**

Quanto à questão nível de instrução, os professores de ensino bilingue declaram ter ambos o nível médio enquanto um dos de ensino monolingue declara ter o nível médio e o outro básico. Os professores bilingues salientam terem tido uma formação direccionada ao ensino monolingue e não à sua área de ensino actual. De facto, constatou-se que a capacitação dos professores de ensino bilingue aqui inquiridos iniciou após a implementação do programa bilingue em 2003, na escola em exercício.

### **3.3 Tempo de trabalho**

No que diz respeito à experiência de trabalho (tempo), um dos professores de ensino bilingue diz ter 8 anos e o outro diz ter 6 e um dos professores de ensino monolingue diz ter 9 anos e o outro apenas 1 ano de experiência de trabalho.

### **3.4 Habilidades de escrita**

#### **3.4.1 Os alunos apresentam problemas de escrita**

No concernente à questão sobre as dificuldades de escrita dos alunos, todos os professores inquiridos declaram positivamente que os alunos têm graves problemas de escrita na língua portuguesa. Segundo estes professores, isto deve-se ao facto de os alunos, uma vez iniciado na escrita em Changana, fazerem transferências gráficas do Changana para o Português. Além disso, os professores lamentam o facto de as crianças já evidenciarem problemas de escrita de classes anteriores e a carga horária, infelizmente, não ser suficiente para se dedicarem exclusivamente, numa aula de português, ao ensino de escrita. Ligado a esta situação está ainda, o facto de estes alunos não dominarem a língua-alvo (Português) e, consequentemente, não possuírem vocabulário adequado para a elaboração de uma redacção.

#### **3.4.2 Acha que os materiais de ensino facilitam/dificultam o processo de ensino-aprendizagem da escrita?**

Todos os professores inquiridos são unânimes em afirmar positivamente que os materiais de ensino facilitam o processo de ensino e aprendizagem da escrita. No entanto, da nossa assistência às aulas, não se viu nenhum material didáctico (manuais, cópias de manuais) dirigido apenas ao programa de ensino bilingue. Os manuais de leitura e de exercícios escritos usados são todos do ensino monolingue. Não existe manual do professor. Este usa o manual do aluno para as aulas.

#### **3.4.3 Há algum momento da aula dedicado ao ensino de escrita? Mencione-os: Que técnicas/métodos usa para ensinar a escrita?**

Relativamente a esta questão, os professores inquiridos são unânimes em declarar que reservam algum momento para a escrita na aula, embora este facto não se tenha observado com regularidade na nossa assistência às aulas. No entanto, no que se refere às técnicas de ensino de escrita, os mesmos professores apresentaram dificuldades em responder à questão, pois não tinham, até ao momento do questionário, conhecimento profundo das metodologias ou técnicas de ensino de escrita prescritas no Programa de

ensino bilingue. Com efeito, apresentaram apenas duas técnicas de escrita, que na nossa percepção, estão mais ligadas à forma e não ao conteúdo:

- quando se trata de formar frases e conjugar os verbos; e
- quando se trata da interpretação escrita de um texto.

Segundo Simão (2004), muitos professores parecem visionar a escrita mais no sentido da forma (caligrafia, ortografia, correcção, texto final) e pouco em relação aos seus aspectos estruturais como a unidade do pensamento lógico, a estruturação sequenciada das ideias e do domínio das estruturas linguístico-gramaticais, aspectos que são enfatizados na revisão da bibliografia, o que exige um treino e aperfeiçoamento sistemático.

Este é, em nossa opinião, um dos aspectos cruciais que pode estar associado ao insucesso do processo de ensino-aprendizagem de escrita em sala de aula. Todavia, não nos parece ser um problema exclusivamente do ensino bilingue. Segundo Silva (1991: 9), *“o progresso cultural tem de ser integrado numa necessidade mais basilar – a educação”*. Com efeito, *“esta não pode nunca estar desgarrada do indivíduo, dos seus interesses culturais, civilizacionais e humanos”* (cf. Silva op.cit.). O exercício da escrita terá que servir de contributo para a valorização, aos mais diversos níveis, de todos os que se servem da escrita como meio de comunicação.

#### **3.4.4 Por quanto tempo se dedica ao ensino de escrita na aula de Português?**

No que se refere a esta questão os professores divergiram nas suas respostas, um declarando que ensina sempre que houver aulas de Português e outro dizendo que apenas duas vezes por semana se dedica ao ensino da escrita na aula. É deveras imperceptível o modo de actuação dos professores inquiridos, devido à não especificação do que significa sempre que houver aulas e duas vezes por semana ensinam a escrever. Ao longo das assistências, não pudemos confirmar, tal como os professores afirmam dedicar-se sempre a escrita ou duas vezes por semana. O que vimos foi (uma vez) a correcção dos exercícios no quadro e com alguns comentários orais e não mais. Na verdade, parece-nos haver uma percepção dispersiva sobre o conceito tempo no que se refere ao ensino de escrita nas aulas de Português.

Amor (1993: 109), ao abordar a problemática da inconsistência das actividades de escrita na escola defende “uma aprendizagem sistemática, chamando atenção para dois aspectos críticos no que respeita à aquisição de aptidões básicas pelos alunos neste domínio: i) o fracasso dos alunos no uso quotidiano da escrita, como corolário da inoperância da escola na prossecução deste objectivo; ii) a necessidade de estabelecimento de padrões referenciais de desempenho objectiváveis em metas de aprendizagem válidas, conduzindo os alunos em função dessas metas. Este autor insiste no carácter não perceptivo da escrita, enquanto processo não directamente observável e tão pouco redutível ao imediatismo – o produto final – isto é, o texto. Será, por conseguinte, a conscientização dos professores sobre o facto que poderá inculcar neles a necessidade de uma renovação pedagógica e didáctica em relação ao ensino-aprendizagem da escrita”.

A periodicidade da actividade escrita, segundo Silva (1983: 11-12), não pode ser determinada de ânimo leve, por não ser possível contemplar com igual medida alunos do ensino primário, secundário e ou mesmo universitário. Porém, a responsabilidade do desenvolvimento das capacidades de expressão escrita, dentro da escola, caberá em primeira instância ao professor de Língua Portuguesa, especificamente nos casos em que a expressão escrita exija uma especialização (casos em que alunos são solicitados a produzir textos) e, nos casos mais gerais, estender-se-á aos restantes professores.

### **3.4.5 Acha o tempo dedicado ao ensino de escrita suficiente?**

Quanto ao tempo previsto para o ensino de escrita em aula, os professores inquiridos declaram unanimemente que este não é suficiente, uma vez que o número de alunos é elevado não sendo possível em 90 minutos dar conta das dificuldades que o aluno apresenta. Além disso, argumentam que a escrita é uma actividade processual. Assim sendo, o tempo reduzido e o elevado número de alunos não permitem que todos os passos e actividades sejam desenvolvidos em aula.

O argumento de base desses professores é de que são os grupos de disciplina que concebem as dosificações, cabendo-lhes por essa via a sua gestão efectiva no seguimento do programa. Assim sendo, vislumbram alguns cenários: i) os professores, congregados nos seus grupos de disciplina, não estão a regular as actividades prescritas no programa,

nas proporções devidas; ii) a gestão do tempo previsto para cada actividade não está a ser devidamente observada ou, iii) o volume das actividades programáticas é de grande monta, tal que a totalidade do tempo estimado para os períodos semestral, ou anual, está aquém da sua aplicação prática. Como consequência disso, os professores trabalham sempre sob pressão.

Uma leitura dos dados que acabámos de apresentar permite constatar que em relação à formação académico-profissional não há diferenças significativas entre os professores inquiridos, embora fosse de esperar que os que leccionam no ensino bilingue tivessem formação na área de ensino. Quanto à língua usada em casa, com os alunos, com os amigos, constatámos que a maior parte dos professores inquiridos, sejam eles bilingues ou monolingués, usa o Português diferentemente da língua usada com os familiares (Ronga/Changana), embora isso não se tenha verificado na realidade. De acordo com as nossas observações, esta é, em parte, mais uma questão de atitude do que um problema de facto. Parece-nos que esta atitude inconsistente dos professores deve-se ao facto de os professores, de um modo geral, mostrarem preferir Português em relação às próprias línguas maternas, sempre que estas coincidissem com uma língua bantu. Além disso e dada a natureza do estudo, não deixamos de lado a hipótese segundo a qual os professores manipulam as suas respostas no sentido de ‘agradar’ ao investigador quando se encontram em situação de observação. Daí a sua inconsistência em dizer uma coisa e fazer outra. Relativamente ao tempo de trabalho, quase todos os professores leccionam há mais de cinco anos, embora um tenha apenas um ano de experiência. No que diz respeito aos problemas de escrita dos alunos, os professores inquiridos foram unânimes em reconhecer que os seus alunos têm de facto problemas relacionados com a escrita. No entanto, há uma tendência generalizada de cada um responsabilizar os professores das classes anteriores pelo facto de estas crianças apresentarem até então graves dificuldades de escrita em todas as áreas de ensino-aprendizagem, bem como também pelo facto de o tempo de ensino de qualquer actividade em aula ser bastante reduzido ou então generalizado sem dar margem do tempo preciso para se ensinar cada Unidade Temática. Os temas são geralmente apropriados, mas o tempo não é distribuído em função de cada Unidade Temática.



### **3.5 Metodologias/técnicas de ensino de escrita**

#### **3.5.1 Qual é a sua opinião sobre as metodologias de ensino de escrita da L2 propostos no Programa de ensino bilingue?**

Dos professores inquiridos, três afirmam ter uma impressão positiva relativamente às metodologias de ensino de escrita em L2. Apenas um dos professores acha que as metodologias não estão bem formuladas, uma vez que não se verificam de forma detalhada as técnicas de escrita que se devem usar em aulas de língua portuguesa.

#### **3.5.2 Acha que o processo de ensino da escrita proposto para L2 no programa de ensino bilingue deve sofrer alterações?**

Dos professores inquiridos, dois afirmam que o programa de ensino bilingue não deve ser alterado e os outros dois que o programa deve sofrer algumas alterações sobretudo nas classes iniciais (1ª e 2ª classes). Estabelecendo uma relação com a questão anterior, verifica-se uma inconsistência nas afirmações dos professores sobretudo quando um deles achava que as metodologias não estavam bem formuladas e agora dois deles acham que o programa deve ser alterado. Esta inconsistência, na nossa opinião, indica para um conhecimento deficiente dos professores na sua familiarização com o programa de ensino bilingue. Ademais, as alterações de escrita não podem ser feitas nas classes iniciais uma vez que a escrita em L2 só é introduzida na 3ª classe. De acordo com os professores que afirmam haver alterações nas classes iniciais, e porque se verifica de facto grandes dificuldades na aprendizagem da escrita na 4ª classe, era necessário que a escrita fosse ensinada desde o início de escolaridade da criança como forma de começar a assimilar o processo de escrita o mais cedo possível tanto na língua materna como na L2 e evitar problemas nas classes avançadas. Além disso, argumentam ainda, que nas classes iniciais (1ª e 2ª classes) é mais desenvolvida a oralidade na L1 do que a escrita, facto este que dificulta a aprendizagem da escrita na L2, na 4ª classe. Segundo o programa de educação bilingue, a escrita em L2 só é ensinada a partir da 3ª classe. Contudo, as declarações dos professores inquiridos revelam que os mesmos não conhecem a filosofia de educação bilingue, o que na nossa percepção, é consequência de falta de tratamento adequado deste assunto no acto da formação.

### **3.5.3 Dá aulas de explicação?**

Dos professores inquiridos, apenas um dá aulas de apoio. Os outros três dizem não terem tempo para aulas de apoio uma vez que se sentem bastante cansados, e, por outro lado, os pais dos alunos ocupam os seus filhos com outras actividades domésticas e não lhes permitem abdicar destas actividades para ir à explicação.

## **4 Percepções e atitudes dos professores em relação a metodologia de ensino de escrita**

Segundo o Programa de Ensino Bilingue (2003), o ensino e aprendizagem da leitura e escrita deve ser feito em simultâneo e basear-se em situações reais de comunicação.

Na opinião dos professores inquiridos, a metodologia de ensino de escrita prescrita no Programa é favorável, embora um professor afirme que na constituição do programa não se tenha tido em conta, também, a descrição de actividades de escrita, o que poderia facilitar na diversidade de uso de técnicas de ensino de escrita na sala de aulas.

Partindo-se do princípio de que se está a lidar com crianças cuja primeira língua de instrução é o Changana, e tendo em conta que elas apresentam dificuldades de escrita na LM (ou por falta de material – manuais de apoio à aprendizagem da escrita; ou porque os professores não têm formação-profissional em ensino bilingue), torna-se complicado assumir e gerir tamanha dificuldade de escrita que os mesmos apresentam na 4ª classe.

A falta de material de ensino (manuais), o reduzido tempo de capacitação dos professores na área de ensino bilingue são, na opinião dos professores inquiridos, alguns dos obstáculos que explicam o insucesso de aprendizagem de escrita para os alunos pelo menos até à 4ª classe do ensino básico.

No entanto, de acordo com as declarações dos professores, o processo metodológico de ensino de escrita constante no programa de ensino bilingue não tem em conta a real situação de ensino, daí a dificuldade de se conciliar o tempo (carga horária) e as actividades a serem desenvolvidas em aulas.

O facto de mais de metade de alunos (de ensino bilingue e de ensino monolingue – resultados sociolinguísticos) usar o Changana (L1) como língua de comunicação no seu

dia-a-dia, não constitui um motivo bastante satisfatório para se afirmar que o domínio da L1 seja superior ao da L2. Pelo contrário, estes alunos revelam dificuldade na aprendizagem da escrita quanto revelam na L2. Do ponto de vista funcional, ambas as línguas são executadas em situações específicas. Isto é, a criança usa a língua para satisfazer as suas necessidades pessoais, iniciar ou manter relações com outras pessoas e falar de experiências locais.

Contudo, os professores concluem que no próprio programa estabelecido, além de ser um programa muito genérico, dá-se mais ênfase ao ensino da leitura<sup>29</sup> e não da escrita, o que limita o espaço de ensino de escrita na sala de aulas.

Um aspecto saliente no domínio das línguas moçambicanas é que de um modo geral não se tem uma tradição escrita, sendo línguas usadas fundamentalmente no domínio oral. Assim, a maior parte dos falantes, incluindo os professores de ensino bilingue, apesar de falarem fluentemente estas línguas, não dominam o seu sistema de escrita e leitura normalmente circunscritos no âmbito religioso.

## **5 Percepções e atitudes dos Pais/Encarregados de Educação em relação ao Programa de Ensino Bilingue**

Um aspecto saliente da observação realizada tem a ver com o facto de os pais/encarregados de educação manifestarem uma atitude positiva com a introdução do ensino bilingue. A valorização do seu legado cultural, a satisfação de necessidades práticas como a comunicação com familiares que não falam Português, a escrita e leitura de cartas de familiares em língua materna, e a leitura da bíblia em Changana (LM), são apontadas como algumas das vantagens práticas do ensino em línguas locais. Segundo os encarregados de educação, este ensino perspectiva a formação de indivíduos ligados intimamente às família e às raízes culturais do seu grupo étnico, contrariamente ao indivíduo potencialmente elitista e desenraizado, que, normalmente, resulta da formação do sistema monolingue baseado em Português.

É notório, a partir das declarações e posicionamento dos pais e encarregados de educação, que o ensino bilingue é visto sobretudo, como uma forma de valorização e afirmação cultural.

---

<sup>29</sup> Ver em anexos Apêndice 3 - Programa de Educação Bilingue – II Ciclo: Orientações metodológicas, L2.

Os pais e encarregados de educação manifestam uma atitude de espanto e admiração pelo facto de, a partir das línguas locais, e usando-se uma linguagem técnica, se puderem ensinar, por exemplo, Ciências Naturais, operações Matemáticas, Educação Física etc.

Apesar de cientificamente ser um dado adquirido que todas as línguas são igualmente ricas e capazes de descrever e interpretar fenómenos sociais e naturais (Chimbutane, 2003), a verdade é que em muitos casos os falantes de línguas minoritárias ou não oficiais, assumem que as suas línguas são, por diversas razões, inferiores em relação às línguas usadas no domínio oficial, normalmente as línguas ex-coloniais em África.

É senso comum que certas línguas não se prestam ao uso científico e técnico, alegadamente por limitação terminológica (cf. Chimbutane, 2003). Mas como qualquer língua, a língua local pode expressar os pensamentos dos seus falantes e é capaz de expressar qualquer conceito que eles têm na sua experiência (Benson, 1997). Se uma ideia vem de fora, o conceito pode ser estranho, e vai necessitar de emprego de um termo num contexto novo ou o emprego de um termo ‘empréstimo’ de uma outra língua. Na verdade, todas as línguas humanas possuem certas propriedades abstractas que não são observáveis na fala ou nos dados a partir dos quais a criança aprende sua língua materna (Chomsky, 1965). Desta feita, pais e encarregados com quem contactámos demonstram certo orgulho pelo uso das suas línguas locais no ensino formal, uma vez que as mesmas podem descrever e interpretar fenómenos científicos tal como acontece, por exemplo, em Português.

Pode-se assim concluir que, o ensino bilingue é uma das vias para o reconhecimento da capacidade descritiva e interpretativa das línguas locais, o que pode ter efeitos positivos na auto-estima e afirmação das comunidades locais.

Embora os pais e encarregados de educação manifestem satisfação com o papel do ensino em línguas locais na valorização da sua cultura, os mesmos manifestam contudo, uma atitude negativa pelo facto de os filhos até a 4ª classe não dominarem a expressão escrita tanto da língua local como da língua portuguesa. O facto de os filhos não dominarem a expressão escrita na língua portuguesa, é ainda mais preocupante, segundo os pais, pois limita a possibilidade de, no futuro, os filhos terem uma integração profissional satisfatória.

É, sem dúvida, de louvar a introdução da escrita em Português a partir da 3ª classe, facto que contribui para uma melhor aprendizagem e inserção contextual mais ampla das crianças. No entanto, e segundo pais e encarregados de educação, verifica-se aqui um grande entrave para se levar avante o ensino bilingue uma vez que os seus filhos, não dominando a língua oficial, nunca poderão estar em pé de igualdade com as crianças que têm o Português como língua de ensino, desde as primeiras classes, no concernente a garantia de uma vida melhor num futuro próximo.

## **6 O programa nacional de ensino bilingue e a questão da metodologia de ensino de escrita: Algumas reflexões**

No âmbito da Transformação Curricular foi adoptado um novo programa de ensino no Sistema Nacional de Educação – o Programa de Ensino Bilingue em Moçambique. Um dos pressupostos subjacentes à sua implementação é que a alfabetização em Língua Materna (L1) conduz a melhores resultados do que quando é realizada em Língua Segunda (L2) (cf. Chimbutane, 2003).

Este programa surge para fazer face às altas taxas de repetências e desistências escolares que, em muitos estudos, são associadas ao facto de o Português ser o único meio de ensino, não obstante ser uma L2 para a maior parte dos alunos moçambicanos, sobretudo nas zonas rurais.

Um dos objectivos gerais que incidem sobre a expressão escrita, segundo o programa é que “a criança iniciará automaticamente a escrever e a ler as palavras que vai adquirindo no desenvolvimento da oralidade, quer através do manuseamento de livros e cartazes, quer por analogia, isto é, por meio da transferência das habilidades de escrita adquiridas nas L1 e/ou por substituição” (INDE/MEC, 2003: 198). Por conseguinte, “o desenvolvimento da leitura e da escrita deve ser feito em simultâneo e basear-se em situações reais de comunicação” (cf. INDE/MEC, 2003: 161). O aluno aprende a ler lendo, e a escrever, escrevendo, pelo que é muito importante que o professor crie oportunidades para o aluno praticar a leitura e a escrita

Das observações às aulas não foi possível constatar essas oportunidades de prática de escrita uma vez que, segundo os professores entrevistados, não consta do programa, de forma explícita, que actividades desenvolver como é detalhado com actividades de

leitura. Parece-nos, todavia, que os professores não dispõem de conhecimentos suficientemente esclarecidos capaz de lhes facultar a leitura e interpretação correcta do Programa da L2, no que respeita às actividades de escrita nele subjacentes. Entretanto, quase todos os professores aqui inquiridos não vêem no Programa em referência as actividades de escrita, o que pode ser o prenúncio da razão da sua não prática de escrita na sala de aulas.

Apesar de não constar detalhadamente as actividades de escrita nas orientações metodológicas constante do Programa, estas parecem-nos bem explícitas nas Unidades Temáticas/Didáticas<sup>30</sup> dos conteúdos previstos para o ensino da L2. O programa de Língua Portuguesa destinado ao segundo ciclo do ensino básico (INDE/MEC, 2003), nos seus princípios orientadores metodológicos, reconhece a Língua Materna como o elemento mediador, o que permite a transferência de habilidades de escrita para L2.

A opção por um programa de ensino que privilegie o uso de línguas locais, como é o caso do programa de ensino bilingue, não é em si só condição suficiente para o sucesso escolar. Torna-se imprescindível que aspectos como modelo de ensino e metodologias a adoptar de escrita sejam os mais apropriados, facto este que não coincide com o relato dos professores aqui inquiridos.

Sendo o ensino bilingue novo em Moçambique, ele enfrenta ainda alguns problemas que prejudicam aos próprios alunos. Segundo os professores, a sua fraca formação pedagógica, didáctica e linguística, a falta de experiência em relação ao ensino bilingue e a falta de material didáctico adequado para os alunos de ensino bilingue e também para os próprios professores, contribui para um fraco aproveitamento dos alunos, no que se refere à aprendizagem da escrita.

Do conjunto dos principais problemas apontados em relação à implementação do Programa Bilingue, figura, em grande medida, a adopção de metodologias e materiais de ensino não adequados ao ensino Bilingue. Em relação às metodologias, por exemplo, constatámos que os professores procuram ensinar a leitura/escrita em L2 com base em metodologias de ensino de uma língua materna (L1). A metodologia usada para o ensino de uma L2 é comunicativa, todavia não há evidências de os professores aqui inquiridos terem usado de forma significativa este método após a fase de transição. Assim, não estando devidamente preparados e capacitados, os professores adoptaram as

---

<sup>30</sup> Ver em anexos Apêndice 4 – Programa de Educação Bilingue - II Ciclo: Português L2, 4ª classe.

metodologias de ensino da L2 usadas para o ensino de Monolingue, que não são as mais apropriadas para o ensino de uma L2 e usaram-nas para o ensino Bilingue. Julgamos que a causa principal do baixo aproveitamento pedagógico, no que concerne a habilidade escrita dos alunos no ensino bilingue, relaciona-se com o recurso a esta metodologia usada pelos professores observados. Portanto, não se faz distinção entre metodologias de ensino de Changana como LM e o ensino de Português como L2.

Constatámos, ainda, que a fraca preparação dos professores em matéria de ensino bilingue dificulta, entre outros aspectos, a interpretação dos programas e metodologias de ensino propostos. Parece-nos que os professores estão habituados a ter programas detalhados e com orientações metodológicas muito específicas, considerando desta forma, que os programas actuais são demasiados gerais. Na verdade, perde-se de vista que um programa é apenas um instrumento de trabalho no processo de ensino-aprendizagem e não um instrumento de resoluções de todos os problemas. Assim sendo, nos casos de disciplinas em que os livros do professor e do aluno não estão disponíveis, os professores têm dificuldades em transpor para a aula o estipulado no programa.

Além disso, a falta de material didáctico para os alunos do ensino bilingue foi também um obstáculo apontado pelos professores. Os alunos deste modelo de ensino não tiveram material didáctico apropriado<sup>31</sup> que lhes facilitasse no processo de ensino e aprendizagem, senão os livros de Português e Matemática usados no ensino Monolingue<sup>32</sup>. Neste caso, os professores usavam o quadro como principal meio de transmissão da matéria, o que no nosso entender, não era suficiente para os alunos adquirirem os conhecimentos necessários. Os professores usavam a maior parte do tempo da aula a passar os exercícios no quadro e os alunos, por sua vez, limitavam-se, na outra metade da aula, a copiar os exercícios para os seus cadernos. Na verdade, não sobrava tempo, nem para os alunos terminarem de resolver os exercícios e nem para os professores fazerem as devidas correcções. Como consequência disso, os alunos não conseguiram evoluir adequadamente na sua aprendizagem.

Apesar de o programa de ensino bilingue não demonstrar detalhadamente técnicas de ensino de escrita como declaram os professores, os mesmos revelam dificuldades na

---

<sup>31</sup> Por exemplo, livros de leitura, livros de exercício, manuais ilustrativos, ect. .

<sup>32</sup> De acordo com as nossas observações, os livros distribuídos não eram individualizados dado o número elevado de alunos nas salas de aulas, o que prejudicava o acompanhamento rigoroso do aluno nas aulas ministradas pelo professor.

condução das aulas de Português/L2, em grande parte, devido às dificuldades de interpretação das metodologias propostas no livro. A falta de um programa regular e sistemático de formação e reciclagem de professores e fraca assistência em termos de material de apoio nas diversas disciplinas curriculares podem ser apontadas como algumas das causas que determinam as lacunas no ensino da escrita demonstradas pelos professores.

De acordo com os professores, o reduzido tempo de capacitação dificulta o seu desempenho na abordagem de metodologia de ensino em L1 e L2. Ainda que a filosofia dos novos programas tenha sido um dos objectos de análise no curso de capacitação que os professores tiveram, a verdade é que eles revelam dificuldades de interpretação dessa filosofia na sala de aulas.

Segundo Ngunga et al. (2007), a capacitação prevista no programa de ensino bilingue tem a duração de apenas 15 dias por trimestre. Como se pode facilmente deduzir, os professores têm tido pouco tempo de preparação para conduzirem com sucesso o ensino bilingue que é novo não só para eles como para todos os intervenientes, incluindo direcções da escola e pedagogos ao nível distrital. Como consequência, os professores revelam dificuldades em termos de interpretação dos programas, implementação das metodologias sugeridas para o uso no ensino de escrita e leitura em L1 e L2.

Contudo, apesar das dificuldades que os professores enfrentam em relação ao programa nacional de educação, apela-se, nos novos programas curriculares (cf. MED, 2003), que os professores tenham criatividade no ensino, por forma a não se restringirem apenas àquilo que é supostamente proposto nos manuais. Como é sabido, os programas de ensino não constituem uma mera enumeração de conteúdos ou subdivisões relativas ao objecto de estudo. Eles relacionam, de uma forma que se pretende articulada, esses conteúdos a atingir pela escolarização. Para serem atingidos, estes objectivos devem ter em conta não apenas as características e funções do objecto de estudo, mas também as características de construção da aprendizagem pelos sujeitos, ao longo do percurso escolar (Barbeiro, 1999).

As perspectivas que emergem do novo programa sobre o processo de ensino-aprendizagem da expressão escrita colocam ao professor exigências quanto ao conhecimento do processo. Isto significa que, o professor tem de mudar de atitude, no que se refere ao ensino da escrita e isto, naturalmente, levará o seu tempo. Ele deve ser



criador e facilitador do processo de ensino e aprendizagem da escrita. Não basta ao professor conhecer os objectivos a atingir sobre a escrita desenhados no programa de ensino bilingue ou ter capacidade de reconhecer a sua presença ou ausência no tal programa. E como afirma Barbeiro (1999), *“o seu papel não se esgota no de avaliador, mas inclui o de fornecedor de apoios, durante o percurso em que consiste no desenvolvimento das capacidades de expressão escrita”* (p. 15). Deste papel do professor nasce a necessidade de o professor ter consciência das características do processo, dos subprocessos nele existentes, das relações que estabelecem entre si e ainda do relacionamento com o processo de escrita por parte dos alunos. Por isso, até que esta mudança se opere, parece-nos necessário que, paralelamente à criação de condições para a libertação da iniciativa criadora do professor, se continue a apoiá-lo através da simplificação dos programas, sugerindo os procedimentos metodológicos de certo modo detalhados nos livros do professor e promover regularmente os cursos de capacitação.

Para tal, é necessário que, os beneficiários da iniciativa, alunos, professores, pais e encarregados de educação e a sociedade em geral, se identifiquem com o programa.

## **7 A escrita e as metodologias de ensino: em busca de um modelo adequado de ensino de escrita**

O processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita é muito complexo e processa-se a diferentes níveis. Para uma criança poder ler e escrever, ela deve ser capaz de dispor de um conjunto complexo de habilidades psicológicas, cognitivas e linguísticas, necessárias para a compreensão e produção de um texto. De acordo com Hyltenstam et al. (1992: 24) *“para as crianças adquirirem a leitura e a escrita elas devem possuir habilidades metalinguísticas, e necessitam de habilidades de língua descontextualizadas necessárias para a compreensão e produção de um texto que são distintas do aqui e agora do autor do texto”*. No entanto, estes autores adiantam que nas investigações mais recentes existe uma consciência crescente de que outros aspectos tais como o contexto sócio-cultural, incluindo a família e a vizinhança onde as práticas e as percepções da leitura e da escrita são construídas, são também importantes para a aquisição da leitura e da escrita.

Investigações levadas a cabo em Moçambique sobre o ensino da Língua Portuguesa e, em particular, da leitura e da escrita revelam que, de um modo geral, o

domínio da leitura e da escrita, principalmente nos alunos das escolas rurais, é muito fraco<sup>33</sup> (cf. Machungo & Ngunga, 1991; Hyltenstam & Stroud, 1993).

Aliado a esta situação, segundo Gorjão (2004), está o facto de, durante longos anos, a escola ter adoptado, para o ensino da escrita nas línguas estrangeiras, uma abordagem que remonta à Idade Média, a qual confunde o ensino da escrita com o ensino da gramática, exigindo-se que os alunos dominem as regras e as suas excepções, para que as apliquem em exercícios de tradução e de retroversão.

Contrariamente às concepções tradicionais, actualmente, defende-se que, no ensino da escrita, é primordial ter em conta os processos, isto é, as operações mentais dos escreventes durante a criação do texto escrito.

O Programa de Língua Portuguesa do ensino bilingue, em vigor está organizado numa perspectiva processual de escrita, embora não contemple as actividades de escrita de forma muito clara. Ora, consta-nos que a maioria dos professores seguem na íntegra o método de ensino ‘tradicional’, isto é, aprisionam-se ao ensino de conteúdos gramaticais delimitados à gramática de frase. Como consequência, não procuram espaços com vista ao ensino da escrita (organizar actividades de escrita na aula) alegando o facto de os programas serem demasiado extensos, genéricos, ambiciosos e com áreas variadas exigindo, cada uma delas, atenção cuidada.

Sendo a escrita um processo de elaboração que necessita de contínuas reformulações e de um trabalho em várias etapas, e dado que uma pedagogia de escrita não se exercerá sem referência a um modelo discursivo de escrita, há a necessidade, em termos didácticos, de criar dispositivos apropriados de modo a facilitar as tarefas necessárias que a actividade de escrita implica. Adiantámos que não se trata de propor uma descrição exhaustiva do acto de escrever, mas de propor um modelo e dispositivos que permitam fundar a aprendizagem em bases sólidas. Nesta ordem de ideias, o modelo de escrita aqui adoptado é o de Flower e Hayes (1981).

Se relembrarmos as fases do processo de escrita identificadas no Modelo de Flower & Hayes (1981) – Planificação (*planning*), Tradução (*translating*) e Revisão

---

<sup>33</sup> Os factores apontados para o fraco domínio da leitura e da escrita têm a ver com o facto de a maior parte das crianças terem que aprender a L2 em simultâneo com a aprendizagem da leitura e da escrita e muito cedo terem que usar essa mesma língua como instrumento de aprendizagem noutras disciplinas (Hyltenstam & Stroud, 1993).

(*reviewing*) – podemos verificar que as subdivisões dos conteúdos, constantes do Programa<sup>34</sup> de Português, vão ao encontro deste modelo, configurando assim, uma abordagem processual da escrita.

Os defensores deste modelo (Flower & Hayes), para além de assumirem a dinâmica e a recursividade do processo da escrita, sublinham a necessidade de os alunos se tornarem conscientes de que o contexto retórico (*rhetorical context*) e o conteúdo da escrita (*content of writing*) são determinados pelo público-alvo (*audience*) e pela finalidade da escrita (*purpose*).

Desta forma, Hugde (1997), Tribble (1996) e White & Arndt (1996) entendem a escrita como um processo recursivo, durante o qual, os alunos devem ser estimulados, guiados e apoiados. Apesar de estes autores não coincidirem na terminologia utilizada por Flower & Hayes (1981), para definirem as diversas fases do processo de escrita, podemos considerar que todos contemplam as seguintes etapas: pré-escrita (*prewriting*), composição/rascunho (*composing/drafting*), revisão (*revising*), edição (*editing*) e publicação (*publishing*).

A pré-escrita envolve a especificação da tarefa, planificação e elaboração de *outline* (plano/esboço), recolha de informação e tomada de notas. Segundo Oluwadiya (1992: 12) apud Gorjão (2004: 106)

*“prewriting can be defined as any structural experiences that influence active student participation on thinking, writing, and working on the topic under focus in a writing lesson. Such activities or experiences, which can be group work or individual effort, may be oral, written, or experiential in nature”.*

Uma forma exaustiva de implementar esta fase seria, de acordo com Oluwadiya (1992), estabelecer actividades de pré-escrita tais como: *brainstorming*<sup>35</sup>; *looping*<sup>36</sup>;

---

<sup>34</sup> Um programa graduado de iniciação à escrita envolve para além de uma propedêutica diversificada e muito cuidada, os seguintes passos: a) aprendizagem das letras uma a uma; b) a aprendizagem da ligação; c) regularidade da escrita (Condemarin & Chandwick, 1987: 108).

<sup>35</sup> Esta actividade pode ser usada em qualquer fase do processo de escrita (cf. Gorjão, 2004: 106)

<sup>36</sup> Escrever livremente sobre um tópico; após algum tempo, o escrevente pára, lê e reflecte sobre o que escreveu, sumariando-o numa frase (cf. Gorjão, 2004: 106).

*cubing*<sup>37</sup>; debates; utilizar perguntas e questionários<sup>38</sup>; elaborar ‘*outline*’; leitura em voz alta; entrevista; visitas a locais de interesse; escrever diálogos; escrita livre<sup>39</sup>; composição oral; leitura silenciosa; utilização de imagens; análise comparativa de textos; etc.

Na fase seguinte, após terem gerado ideias e ‘descoberto’ o que dizer acerca de um determinado assunto, os alunos começam a traduzir os planos e as ideias em texto, embora este deva ser encarado como uma primeira versão, ou seja, algo de provisório. É através da composição/rascunho onde se organizam as ideias e/ou informações resultantes da pré-escrita e compõe-se a primeira versão do texto.

Tribble (1996) sugere a utilização de perguntas do tipo jornalístico (*Quem? Onde? Quando? O quê?*), na fase de pré-escrita, as quais, durante a textualização, poderão continuar a servir de guião para o desenvolvimento do texto. No mesmo diapasão, preconiza-se que a escrita da primeira versão possa ser elaborada individualmente, em pares ou em pequenos grupos, sendo que estes dois últimos padrões de interacção permitem que o aluno continue a partilhar as suas ideias e a ser encorajado, caso ocorra algum bloqueio (cf. Hedge, 1997). Por sua vez, sugere-se a utilização de um *planning cues*<sup>40</sup>. Estas listas de ‘pistas/lembretes’ permitem segundo White & Arndt (1997), ao escrevente não perder de vista o objectivo do seu texto e, ao mesmo tempo, manter-se fiel às características de um determinado tipo de texto. Estes autores sugerem ainda, na fase da pré-escrita, actividades de análise comparativa de textos, por exemplo, em função do público-alvo, da finalidade do texto, ideias-chave e características da linguagem. Estas actividades poderão ser implementadas a partir de listas previamente construídas e apresentadas aos alunos, as quais poderão servir de guiões, na fase de composição, podendo também ser utilizadas pelo aluno, na fase de revisão, para efectuar auto e/ou hetero-avaliação do texto produzido.

Durante a revisão há que reorganizar o texto, dar (nova) ênfase a determinadas informações em detrimento de outras e focalizar o estilo de acordo com o potencial do leitor.

---

<sup>37</sup> Análise de um tema sob seis perspectivas distintas (descrever /comparar/ associar/ analisar/ aplicar/ argumentar pró ou contra), (cf. Gorjão, 2004: 106).

<sup>38</sup> Estas actividades podem ser desenvolvidas individualmente, em pares ou em grupos (cf. Gorjão, 2004: 106).

<sup>39</sup> Escrever “ao correr da pena”, ou seja, sem haver preocupações com quaisquer tipos de erros (cf. Gorjão, 2004: 106).

<sup>40</sup> Listas de pistas/lembretes, Segundo White & Arndt (1997).

Na fase de edição, o escrevente deve verificar a gramática, o vocabulário, a pontuação e a ortografia. Durante cada uma destas fases do processo de escrita, o escrevente pode retomar uma fase anterior para melhorar a informação que pretende transmitir, pelo que a publicação, “marca, simplesmente, o ponto em que o escrevente decide parar de escrever” (Tribble: 1996: 103).

Na esteira de Tribble (1996) existe uma distinção entre revisão e edição, sendo que a primeira está directamente relacionada com o processo de escrita, ao atentar no conteúdo; por seu turno, a segunda parece ter mais a ver com a chamada estrutura de superfície. No entanto, este autor não deixa de salientar que os alunos devem ser sensibilizados para a importância de ambas as fases, devendo ter acesso a materiais de apoio que os guiem ao longo destas. Propõe-se ainda, para estas fases do processo de escrita a utilização de listas de verificação (*checklists*), as quais poderão ser utilizadas para efeitos de auto e/ou hetero-avaliação.

Hedge (1997) e White & Arndt (1996) apresentam também propostas de actividades que envolvem as conferências professor-alunos (poderão ocorrer antes durante e após a redacção da primeira versão) e/ou aluno-aluno. Estas conversas, sob a forma oral ou escrita, através das quais um dos interlocutores questiona o escrevente relativamente a dúvidas e/ou incompreensões ocorridas aquando da leitura do texto, procurando desta forma redefinir o percurso de escrita e/ou colmatar falhas e impressões, o que, consequentemente, despoleta a criação de uma nova versão do texto.

Hedge (1997) apresenta ainda como estratégia de revisão e edição a utilização de códigos de correcção, os quais devem ser apresentados e explicados previamente aos alunos. Estes materiais são constituídos por símbolos, a partir dos quais, os alunos devem tentar compreender o erro que cometeram e corrigi-lo. Normalmente, o que se faz na sala de aulas são trabalhos de ‘redacção’ integrados em actividades mecanizadas e fossilizadas. E sempre por esta ordem: o professor apresenta um tema ao aluno; em seguida o professor não lê a redacção mas corrige-a; o professor marca os erros ortográficos e morfo-sintácticos; o professor devolve o texto ao aluno que, para melhorar o seu desempenho a este nível, recebe como única recomendação corrigir o que está mal escrito, sem mais.

Para escrever, há que reflectir sobre a situação de comunicação para se eleger o texto adequado de acordo com as intenções; é preciso estruturar o conteúdo que se quer

transmitir; é preciso planificar inicialmente e corrigir sucessivamente até o texto cumprir os objectivos previstos.

Desta forma, o aluno ficará consciente de que a aprendizagem da escrita não se confina à aprendizagem da grafia, da ortografia e da pontuação (cujo domínio, aliás, é de uma aquisição lenta, progressiva e essencial), mas se desenvolve como aprendizagens de formas mais complexas de organização sintáctica, semântica e pragmática do discurso escrito.

Entretanto, “é necessário que os alunos abandonem a sua visão da escrita como uma actividade linear, e compreendam que a criação de um texto é um processo recursivo” (Orega, 1999: 309). Por isso, a composição de um texto necessita de tempo e envolve vários processos exploratórios, tais como organizar as ideias, expandir, trabalhar e organizar as ideias seleccionadas, rever e corrigir várias versões. Estes são, de facto, princípios cruciais que os alunos com ajuda dos professores deverão seguir para se tornarem bons ‘escritores’.

Ora, o ensino-aprendizagem de uma actividade altamente codificada como é o da escrita é, como acabamos de constatar, longo e difícil, que exige um planeamento específico e um treino intencional, progressivo, faseado.

Como é óbvio, não basta que o professor saiba escrever bem para, automaticamente, ser capaz de ensinar a escrever bem. O bom domínio da escrita por parte do professor é uma condição necessária, mas não suficiente para garantir o êxito de uma pedagogia de escrita. O ensino de uma técnica pressupõe saber analisar e demonstrar o conjunto de operações e processos implicados na sua realização. Em outras palavras, o professor tem de adquirir competências<sup>41</sup> não só da língua portuguesa, mas também no domínio dos processos redaccionais (Figueiredo, 2004). O conhecimento do processo de escrita por parte do professor integra uma outra potencialidade fulcral: permite-lhe gerir os contributos das diversas perspectivas sobre o ensino-aprendizagem da expressão escrita. Assim sendo, ele poderá orientar a sua acção para dar resposta ao conjunto vasto de objectivos susceptíveis de serem alcançados com recurso à expressão escrita (cf. Barbeiro, 1999).

---

<sup>41</sup> Competências mínimas para:

- i) saber diagnosticar as dificuldades em língua escrita dos seus alunos;
- ii) encontrar as suas causas e situar em que fase (conceptual, textual, discursiva) o aluno tem pior-melhor desempenho;
- iii) adaptar os meios de intervenção ao aluno a fim de o fazer progredir.

Será desta forma, que na nossa percepção, o professor de Português deverá prosseguir por forma a colmatar com as grandes dificuldades de escrita que os alunos apresentam no ensino básico. Assim sendo, cabe-nos perceber que a escrita não só representa uma das áreas mais complexas do ensino do Português, mas também uma área que exige muito trabalho e tempo por parte dos professores, mesmo para aqueles que apresentam uma formação apurada. Por conseguinte, é da nossa inteira responsabilidade demonstrar como o processo da escrita pode ser aplicado numa sala de aulas.

### **7.1 Uma proposta de prática de ensino-aprendizagem da escrita na sala de aulas**

Esta proposta, baseada no modelo processual de escrita concebido por Santos (1994), pretende servir de guia didáctico para os professores de língua portuguesa, na sua actividade com os alunos, tendo em conta a prática e desenvolvimento de actividades de escrita em contexto de aula. Importa salientar que não se trata duma prescrição, nem tão pouco de um modelo acabado, mas um caminho possível rumo à prática reflexiva sobre o acto de escrita na sala de aula.

Este modelo de estratégia de ensino-aprendizagem da escrita, segundo Santos (1994) abarca públicos escolares dos anos terminais do 1º ciclo e dos 2º e 3º ciclos do ensino básico que podem por sua vez desenvolver as actividades de escrita em pares, em mini-grupos ou em grupos colectivo (grupo-classe).

Desta forma, a autora preconiza três fases do trabalho pedagógico que devem integrar o processo de ensino da escrita em contexto de aula:

### **7.2 Actividades de pré-escrita**

Esta fase caracteriza-se por um conjunto de actividades orais/escritas tendentes a forjar o conhecimento de mundo prévio (e necessário) à prática escrita da língua ou a reactivar elementos da “enciclopédia” do aprendente (da sua memória a longo prazo) relativos ao tópico sobre o qual há-de escrever. Estas actividades revelam o princípio de que uma aula de língua é implicitamente uma aula de cultura. Quer dizer, o aluno tem de ter um universo de referências construídas ou adquiridas e desenvolvidas na sua interacção social directa ou por mediação da chamada “escola paralela”, sem o qual

estará impossibilitado de reactivar da sua “enciclopédia” mental, elementos necessários à produção do texto.

Partindo do princípio de que a reactivação daquelas competências é indissociável da competência comunicativa que se pretende desenvolver no aluno, então, caberá ao professor a adopção de estratégias capazes de colocar o aluno em posição prévia de poder, em simultâneo:

- i) evocar o conhecimento de que dispõe no que toca ao tópico sobre que deverá escrever;
- ii) adquirir informação nova sobre o domínio e referência em questão; e
- iii) aprender a processar a organização da informação de que se vai apropriando, através da selecção e hierarquização das noções (e respectivas relações) a versar no texto.

Para a consecução do objectivo de construção cognitiva e sócio-afectiva de uma representação do domínio de referências sobre o qual o aprendente há-de escrever, o professor pode socorrer-se de várias micro-estratégias:

- transmissão directa de informação aos aprendente, caso haja condicionalismos que o justifiquem (tempo, recursos materiais...);
- pesquisa de informação pelos próprios aprendentes através da consulta de textos escritos (de imprensa, de ficção, de divulgação científica) ou de textos transcritos ou ainda, da utilização de fontes orais (entrevistas, diálogos informais);
- visionamento, pelos aprendentes, de imagens fixas (fotografias, esquemas, diagramas) ou móveis (filmes);
- debates interactivos na sala de aula para troca de informações/experiências pessoais, memórias, numa acção de permuta de informação que se preveja assimétrica ou coincidente em certos aspectos.

Entretanto, qualquer que seja a micro-estratégia a adoptar para o despertar dessas operações e contextualização, o professor é chamado a orientar os alunos, num processo negocial, tendente a sistematizar as informações (conhecimentos prévios mais a informação nova) num “organigrama” ou num “esquema de conteúdos” onde se evidenciem as relações entre os vários elementos, no âmbito do domínio de referência (tópico) estabelecido.



A construção dos “esquemas de conteúdo” contribui não só para uma aprendizagem significativa de novos vocábulos (o enriquecimento do léxico é conseguido através de sinónimos, antónimos, hiperónimos, perífrases, etc.) nos aprendentes, mas também, desenvolve as habilidades necessárias ao estabelecimento de princípios organizadores de informações variadas e a visualização dos níveis de relações que se estabelecem entre as noções que compõem o tópico. Além disso, o “esquema de conteúdo” pressupõe, ainda, uma sintaxe formulada por sinais gráficos, na qual o aprendente deve ser capaz de ler e dominar os fluxos de sentido e as relações formais que tais sinais estabelecem. Para a exemplificação de actividades de pré-escrita, que o professor pode desenvolver nesta etapa, propomos a seguir um ‘esquema de conteúdo’, cujo tópico é a *Poluição*.

### ESQUEMA DE CONTEÚDO – TÓPICO: *POLUIÇÃO*



Fonte: Santos, O. (1994).

### 7.3 Actividades de estruturação/planificação

A construção do “esquema de conteúdo” é uma actividade de estruturação que conduz o aprendente a familiarizar-se com o ‘mundo’ - suas experiências, emoções, ideais – em torno do conceito ou tópico sobre o qual vai escrever. Uma vez mobilizados

os mecanismos cognitivo e sócio-afectivo que permitam erguer o domínio nocional passar-se-á à análise e ponderação com vista a determinar o tipo de discurso e de texto a produzir. A análise destas variáveis é conduzida por um questionário cujas perguntas reflectem sobre: o destinatário a quem se vai escrever; o objecto comunicativo que se tem em vista no acto da escrita; o modo de veicular a língua; e, o local e o momento em que se escreve o texto.

Desta análise situacional, decorre a identificação de tipo de discurso (de super - estrutura narrativa, descritiva) e do tipo de texto (carta, poema, história, relatório, etc.) a produzir. Este exercício ajuda o aprendente a, paulatinamente, consciencializar-se de que o discurso escrito, enquanto actividade linguística, carece de adequação de objectivos comunicativos previamente definidos e do contexto situacional.

Tomando a sala de aulas como ‘oficina’ para manipulação de um leque diversificado de textos, o professor pode, a partir de um tópico, dar origem a outros tópicos. Por exemplo, de um discurso apelativo, para intervenção pública no combate à poluição, ir para uma narrativa de um facto concreto lido, ouvido ou vivido ou ainda, a partir do mesmo discurso apelativo, ir para um poema cantado ou apenas recitado ao som de qualquer melodia, como forma de sensibilização para os perigos da destruição do ambiente.

Como se pode depreender, este tipo de exercício fomenta nos alunos as possíveis estratégias de escritas a partir das quais, através de um mesmo tópico se podem diversificar textos tendo em conta as situações de produção. Portanto, a gestão pedagógica das actividades de estrutura/planificação depende, essencialmente, da relação pedagógica e comunicativa que o professor tem para com os seus aprendentes. O professor pode, por exemplo, optar pela produção textual designada de “simulação”, onde eu/tu e aqui/agora sejam fictícios. Isto significa que, o professor, numa relação vertical com os aprendentes, delimita todas as actividades dos alunos, monopoliza a acção destes e impõe todas as variáveis a ter em conta na produção do texto. Por exemplo, quando o professor enuncia “escreve uma carta ao teu melhor amigo”, ele impõe ao aprendente o tipo de texto e o seu destinatário. Mas o professor, num regime semi-livre, pode, pelo contrário, propor situações de escrita de textos determinados pela necessidade de acção, isto é, situações comunicativas “autênticas”. Neste caso, poderá dar como instrução que o aluno redija uma carta pedindo autorização a uma entidade superior (Director de turma)

que, por exemplo, repita uma prova (avaliação) que lhe correu mal. Trata-se, neste caso, de uma acção concreta circunscrita na estratégia pedagógica que tem por finalidade “agir para aprender” e “aprender para agir”, cuja enunciação encerra num ‘Eu/Tu/Aqui/Agora concretos, isto é, inseridos no “real”.

No entanto, partindo do princípio de que compete à escola fomentar e desenvolver as competências comunicativas aqui enunciadas e, conseqüentemente, proporcionar a participação activa nos alunos, torna-se necessário implementar toda uma competência estratégica que permita os mesmos tomar “decisões” e assumir um papel de enunciadores responsáveis por aquilo que escrevem.

Qualquer que seja o enquadramento situacional do domínio de referências sobre o que se vai escrever importa que o aluno desenvolva a sua capacidade de elaborar um “Plano-Guia”, veículo condutor do processo textual que se pretende levar a cabo. O “Plano-Guia” ajuda o aprendente a dominar as estratégias de planificação, nomeadamente, a hierarquização das ideias, a ordenação das partes constitutivas do texto e a sua distribuição pelos vários parágrafos. Em última instância, o “Plano-Guia” é um passo decisivo para a concretização do projecto de escrita.

Tal como fizemos em relação ao “Esquema de Conteúdo”, sugerimos agora, um “Plano-Guia” para um texto informativo relativo ao tópico *Poluição*.

### Plano-Guia de um texto informativo relativo ao tópico “Poluição”

Parágrafos	Delimitação do texto em partes
1, 2, 3, e 4 (fazer saber algo, expondo e explicitando o tema)	<b>Introdução:</b> Exposição e descrição do tema <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Situação actual do planeta no que toca à poluição</li> <li>2. Tipos de poluição:               <p>Sonora: nas fábricas e noutros locais de trabalho; nas ruas; nas discotecas e noutros locais de divertimento;</p> <p>Química: viciação da atmosfera por gases tóxicos; contaminação dos rios e mares por produtos tóxicos; contaminação de produtos alimentares por insecticidas;</p> <p>Nuclear: dificuldades na eliminação de resíduos radioactivos; contaminação radioactiva de águas, produtos agrícolas, etc., na sequência de acidentes em centrais nucleares.</p> </li> </ol>
5, 6, e 7 (fazer compreender, através de explicação das causas, efeitos maléficos da poluição e o seu combate)	<b>Desenvolvimento:</b> exposição explicativa e descritiva sobre as causas, efeitos e medidas a tomar contra a poluição <ol style="list-style-type: none"> <li>3. Causas da poluição: ausência de políticas ambientais nas fases de expansão industrial e ainda hoje; interesse económico de vulto; falso conceito de progresso; ausência de educação cívica e moral.</li> <li>4. Consequências da poluição: degradação da natureza; degradação da qualidade de vida; doenças; formação do buraco de ozono; efeito de estufa: aquecimento do planeta;</li> <li>5. Luta contra a poluição: despoluição de rios e praias; recurso a formas tradicionais de tratamento de vegetais; reciclagem de lixo e de resíduos tóxicos; educação e sensibilização das populações para a necessidade de preservar e proteger a Natureza; empenhamento da escola na formação dos educandos para os valores da cidadania, no sentido de os levar a respeitar os homens e o meio ambiente.</li> </ol>
8 (dar um desfecho ao tema)	<b>Conclusão:</b> outras doenças sociais do fim do século; O Homem e os seus projectos de vida.

Fonte: Santos, O. (1994).

#### 7.4 Actividades de construção linguística da superfície textual

Trata-se de uma fase de produção de texto, partindo das actividades de pré-escrita, ou seja, do “Esquema de Conteúdo” e do “Plano-Guia”, elementos já considerados de “projecto de escrita”. A materialização linguística da superfície textual consiste na tradução das componentes superestrutural, semântica e pragmática em unidades

linguísticas (o texto). Como se sabe, a realização destes processos interactivos não é necessariamente activada em simultâneo. Por exemplo, a componente de domínio de referência intervém nos processos de contextualização e de estruturação/planificação. A componente linguística, por sua vez, intervém nos processos de textualização. A realização destas operações ao mesmo tempo pode, segundo Santos (1994) criar uma “sobrecarga cognitiva” no aluno.

Partindo de princípio de que o público em estudo é de escolaridade obrigatória (2º ciclo), a autora supracitada, sugere que, na fase de iniciação, o processo de produção textual seja primeiramente negociado pelo grupo-classe, com registo subsequente no quadro, após selecção consensual das unidades linguísticas mais apropriadas. Assim, o professor tem a possibilidade de consciencializar os aprendentes menos experientes de que o texto é uma unidade semântica global e não uma soma de frases isoladas. Ao adoptar esta estratégia, o professor abre um espaço interactivo oral, permitindo o “pensar em voz alta” e em grupo, o que proporciona a intervenção reguladora do mesmo, no sentido de reorientar as propostas e/ou hipóteses dos aprendentes, com explicitação do porquê de tais reajustamentos.

É este processo continuado que constitui um primeiro passo para o treino de estratégias de metacognição que deverá implicar igualmente os aprendentes, como forma de os levar a adquirirem a sua autonomia na regulação dos processos cognitivos de produção textual.

## **7.5 Actividades de supervisão textual (ou de revisão)**

O uso do termo *supervisão* remete-nos para o carácter multifacetado dos vários níveis de análise do texto produzido pelos aprendentes, uma vez realizada a sua construção linguística. As actividades de supervisão, segundo Santos (1994), visam a detecção de erros, a determinação de estratégias para a sua correcção, recorrendo a supressões, substituições, deslocações ou comutação. Esta tarefa de supervisão de produções textuais dos aprendentes, permite fomentar as suas capacidades de análise das próprias produções, levando à “desconstrução” do texto e à explicitação dos mecanismos que o instituem. Por outras palavras, esta tarefa permite também aos aprendentes fazer uma auto-avaliação dos seus escritos e uma auto-formação.

Com efeito, é a partir dos textos de outrem ou do próprio aprendente que se podem analisar estratégias de produção diversificadas e elevar a sua eficácia comunicativa. Acredita-se ainda, que a partir da leitura e da “desconstrução” desses textos que os aprendentes poderão ser capazes de, dentre outros aspectos, explicitar e sistematizar os modelos de organização textual; identificar e recolher dados referenciais e culturais e descobrir variadas estratégias de produção textual.

Em suma, é nesta fase de supervisão que os aprendentes não só adquirem competências básicas comunicativas como também desenvolvem capacidades de domínio cognitivo e linguístico. As actividades de supervisão incentivam também as atitudes de disciplina interior, de rigor consigo próprio e de adequação do texto aos seus destinatários, pois, já não se trata apenas do “Saber-Fazer”, mas do “Saber-Ser”.

## 8 Conclusões

O ponto de partida desta pesquisa consiste em verificar que técnicas são usadas pelos professores na difusão da expressão escrita em L2, dentro e fora da sala de aula, capazes de levar os alunos a adquirirem a habilidade escrita de forma sistemática e programática

A tese principal aqui defendida assenta na constatação de que, contrariamente ao que prevê o programa de ensino bilingue, os alunos inscritos na 4ª classe deste programa apresentam um domínio de escrita fraco. Este fenómeno, parece estar relacionado ao facto de os professores não lhes ensinarem a escrever. A par disso, poderá estar a fraca formação pedagógica, didáctica e linguística do professor que, de um modo geral, não faculta o uso apropriado de metodologias de ensino de escrita no contexto ‘intra’ ou ‘extra’ sala de aulas.

As principais conclusões que sustentam a tese, alcançadas a partir do estudo de caso e da articulação entre este e o estado de arte do debate local e universal sobre o bilinguismo, podem ser resumidas em 3 tópicos.

Em primeiro lugar, concluímos que (i) a sala de aula não tem sido espaço habitual de aplicação de técnicas de ensino em língua portuguesa por parte dos professores. No entanto, a prática de escrita não está ausente das aulas de língua Portuguesa, mas a sua presença é assistemática, ocasional e não programada;

Em segundo (ii) que, provavelmente em resultado disso, os alunos não sabem escrever em língua portuguesa. Este fenómeno foi verificado a partir da administração dos questionários, cujas respostas por parte dos alunos, foram todas redigidas tendo sido possível observar erros de concordância, acentuação e pontuação.

Por último (iii) que os professores não têm formação profissional adequada a esse tipo de ensino e o programa de Português, dada a sua generalidade, é demasiado extenso não permitindo de forma clara o desenvolvimento de actividades de escrita nas aulas de Português.

Pensamos que a visão dispersiva revelada pelos professores quanto à leitura e interpretação correcta do Programa de Português, pode ser resultado de vários factores dentre os quais: a) a não familiarização dos professores com o Programa oficial de Língua Portuguesa do segundo ciclo de Educação Bilingue, o que lhes afasta da

possibilidade da sua leitura e interpretação efectiva; b) a falta de um programa regular e sistemático de formação e reciclagem de professores que lhes permita levar a bom termo a prática e o desenvolvimento da escrita na sala de aula; c) a fraca assistência em termos de material de apoio nas diversas disciplinas curriculares incluindo a disciplina de Português. Como consequência directa, os alunos tanto bilingues como monolingues não conseguiram desenvolver adequadamente a sua habilidade escrita dentro e fora da sala de aulas.

Contudo, um aspecto que nos chamou atenção em relação ao Programa de L2, é a falta de explicitação adequada de actividades de escrita nas orientações metodológicas da L2 no segundo ciclo e ainda a exiguidade do tempo reservado às tais actividades de escrita nas Unidades Temáticas/Didácticas. O número de aulas previstas para cada unidade é definido em termos globais, o que aponta para que alguns professores releguem o ensino da escrita para um plano secundário.

É, sem dúvida, de louvar a introdução da escrita em Português a partir da 3<sup>a</sup> classe, facto que contribui para uma melhor aprendizagem e inserção contextual mais ampla das crianças. No entanto, apesar das evidências claras que o programa de educação bilingue pressupõe no melhoramento da aprendizagem, não nos parece claro que a transferência de habilidades da L1 para L2 sejam suficientes para um sucesso de aprendizagem escrita no Ensino Básico.

O propósito do MEC, de ultrapassar o problema de insucesso escolar (desistências e reprovações), que se pressupõe resultar do facto de a língua portuguesa ser o veículo singular de ensino-aprendizagem naquele nível de ensino (Martins, 1992), poderá ser alcançado se não forem descurados aspectos como a metodologia de ensino, a boa formação dos professores na área de ensino e o material didáctico diversificado, com os quais os alunos podem progredir no processo de ensino-aprendizagem. Pelos dados encontrados neste estudo de caso, estes são aspectos directamente inerentes ao programa de ensino bilingue.



## Referências Bibliográficas

ALARCÃO, I. (2002). “Didáctica e Novas Competências na Formação de Professores de Línguas na Europa”. In *Intercompreensão – Revista de Didáctica das Línguas*. nº 10. Lisboa: Edições Colibri/Escola Superior de Educação de Santarém, pp. 65-69.

AMOR, E. (1993). *Didáctica do Português, Fundamentos e Metodologias*. 1ª ed. Lisboa: Texto Editora.

ANÇÃ, M. H (1999), “Da Língua Materna à Língua Segunda”. In *Noesis nº 51*, Jul/Set – Dossier, Instituto de Inovação Educacional. Lisboa: Ministério da Educação. [www.ile.min-edu.pt/edicoes/noe/noe51/dossier1.htm](http://www.ile.min-edu.pt/edicoes/noe/noe51/dossier1.htm).

ANDRADE, A. I. O. & ARAÚJO E SÁ, M. H. A. (1992). *Didáctica da Língua Estrangeira*. Aveiro: Edições ASA.

APPEL, R. & MUYSKEN, P. (1993). *Language Contact and Bilingualism*. London: Edward Arnold.

ATALAIA, S. C. (2005). *A Diferenciação Etária no Ensino/Aprendizagem de uma Língua a Falantes de Outras Línguas*. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Tese de Mestrado.

BAKER, C. (1993). *Foundation of Bilingual Education and Bilingualism*. England: Multilingual Maters Ltd.

BARBEIRO, L. F. (1999). *Os Alunos e a Expressão Escrita: Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

BELL, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação - Trajectos*. 1ª ed. Lisboa: Gradiva – Publicações.

BENSON, C. (1997). *Relatório Final sobre o Ensino Bilingue. Resultados da Avaliação da Experiência de Escolarização Bilingue em Moçambique. (PEBIMO)*. Maputo: INDE.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

BRUER, T. (1992). *Escuelas para Pensar. Una Ciência del Aprendizaje en el Aula. Escritura: Temas de Educaci3n. Transformar el Conocimiento*. Madrid: Ministério de Educaci3n y Ci3ncia.

CABRAL, Z. (1991). *O Bilinguismo – Problema Social e Educacional em Moçambique*. Documento apresentado na Conferência sobre o Papel da Linguística na Promoção e uso efectivo das Línguas Nacionais. Maputo: Ministério da Educaç3o/ INDE, pp. 14-16.

CABRAL, M. (1994). “Avaliaç3o e Escrita: Um Processo Integrado”. In FONSECA, I. (org.), *Pedagogia da Escrita Perspectivas*. Porto: Porto Editora.

CARVALHO, J. A. (1999). *O Ensino da Escrita, da Teoria às Práticas Pedagógicas*. 1ª ed. Braga: Universidade do Minho.

CHIMBUTANE, F. (2003). Projecto de Avaliaç3o Educacional: Sub-Projecto Monotoria e Avaliaç3o da Introduç3o do Ensino Bilingue em Maputo e Gaza.  
([http://www.inde.gov.mz/g\\_aval/docs/relats.pdf](http://www.inde.gov.mz/g_aval/docs/relats.pdf)) [Consultado em Dezembro de 2008].

CHIZOTTI, A. (2000). *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. 4ª ed. São Paulo: Editora Cortez.

CHOMSKY, N. (1965). *Aspects of Theory of Syntax*. Cambridge (EUA): MIT Press.

CONDEMARÍN, M. & CHANDWICK, M. (1987). *A Escrita Criativa e Formal*. Porto Alegre: Artes Médicas. [Trad. De *La Escritura Creativa y Formal*. Santiago do Chile: Editorial Andrés Bello, 1986].

CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas. Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições ASA.

CONTENTE, M. (1995). *A Leitura e a Escrita – Estratégias de Ensino para Todas as Disciplinas*. Lisboa: Editora Presença.

CRESWEL, J. W. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Method Approaches*. Thousand Oaks, California: Sage.

CUMMINS, J. & SWAIN, M. (1986). *Bilingualism in Education*. Longman: United States of America.

CUQ, J.-P. & GRUCA, I. (2003). *Cours de Didactique du Français Langue Étrangère et Seconde*. Grenoble: PUG.

DABÈNE, L. (1994). *Repères Sociolinguistiques pour L'enseignement des Langues*. Paris: Hachette.

DEBÈNE, M. (1985). *Aspects Socio-Didactiques de L'acculturation au Scriptural: Hypothèses et Options Methodologiques*. Cambridge: CUP.

DECRETO - LEI n° 6/92. Boletim da República. Publicação Oficial da República de Moçambique. I Série, n° 19, 6 de Maio de 1992.

DEFAYS, J.-M. (2003). *Le Français Langue Étrangère et Seconde. Enseignement et Apprentissage*. Liège: Mardaga.

DIAS, H. (2001). *As Desigualdades Sociolinguísticas e o Fracasso Escolar. Em Direcção a uma Prática Linguístico-Escolar Libertadora*. Tese de Doutoramento. São Paulo: PUC.

DICIONÁRIO DE TERMOS LINGUÍSTICOS (1992). Lisboa: Edições Cosmos.

DULAY, H. C. & BURT, M. K. (1978). *Why Bilingual Education? A Summary of Research Findings*. 2ª ed. San Francisco: Bloomsbury West.

ELLIS, R. (1997). *The Study of Language Acquisition*. Hong Kong: Oxford University Press.

FIGUEIREDO, O. (1994). Escrever: Da Teoria à Prática. In FONSECA, I. (org.). *Pedagogia da Escrita: Perspectivas*. Porto: Porto Editora.

FIGUEIREDO, O. (2004). *Didáctica do Português Língua Materna*. 1ª ed. Lisboa: Coleção horizontes da Didáctica.

FIRMINO, G. (1995). *Revisiting the “Language Question” in Post-Colonial Africa: The Case of Portuguese and Indigenous Languages in Mozambique*. Doctor of Philosophy in Anthropology Dissertation. Berkeley: University of California.

FIRMINO, G. (2000). “Situação Linguística em Moçambique: Dados do II Recenseamento Geral da População e Habitação de 1997”. Maputo: INE.

FIRMINO, G. (2002). *A “Questão Linguística” na África pós-Colonial: O Caso do Português e das Línguas Autóctones em Moçambique*. Maputo: PROMÉDIA.

FLOWER, L. & HAYES, J. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. In RUDELL, R. RUDELL, M. & SINGER, H. (eds.) (1994). *Theoretical Models and Processes of Reading*. New York: International Reading Association, pp. 928-950.

FONSECA, I. (orgs.) (1994). *Pedagogia da Escrita Perspectivas*. Porto: Porto Editora.

FRIAS, M. J. (1992). *Língua Materna – Língua Estrangeira. Uma Relação Multidimensional*. Porto: Porto Editora.

GALLISSON, R. (1980). *D'hier à Aujourd'hui la Didactique Générale des Langues Étrangères – Du Structuralisme au Fonctionnalisme*. Paris: CLE, International.

GALLISSON, R. & COSTE, D. (1983). *Dicionário das Línguas*. Coimbra: Livraria Almedina. Trad. Port.

GAMARDI, J. (1983). *Introdução a Sociolinguística*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

GOMES et al. (1991). *Guia do Professor de Língua Portuguesa*. 1º nível. Lisboa: Serviço de Educação.

GOMES et al. (1991). *Guia do Professor de Língua Portuguesa*. 3º nível. Lisboa: Serviço de Educação.

GONÇALVES, P. & DINIZ, M. J. (2004). *Português no Ensino Primário: Estratégias e Exercícios*. Maputo: INDE.

GORJÃO, V. L. (2004). “Abordagem da Escrita na Aula de Inglês: Um Estudo de Caso”. In CABRAL, M. L. (coord.) *Para o Ensino da Leitura e da Escrita no Básico ao Superior*. Centro de Estudos Linguísticos e Literários. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Universidade de Algarve.

GRABE, W. & KAPLAN, R. B. (1996). *Theory and Practice of Writing*. London e New York: Longman.

GROSSO, M. J. (1991). “Abordagem Comunicativa a Aprendentes de Etnia Chinesa”. *Actas do Português como Língua Estrangeira*. Macau. Direcção dos Serviços de Educação, Fundação Macau. Universidade da Ásia Oriental. Instituto Português do Oriente, pp. 413-422.

----- (2005). “Português Língua Estrangeira/Língua Segunda”. *Dicionário Temático da Lusofonia*. Associação Cultural Lusófona. Lisboa: Texto Editora.

----- (2007). *Língua Não Materna – Uma Problemática Conceptual*. Lisboa. Faculdade de Letras. Universidade de Lisboa.

([http://www.proformar.org/revista/edicao\\_22/lnm\\_prob\\_conceptual.pdf](http://www.proformar.org/revista/edicao_22/lnm_prob_conceptual.pdf)). [Consultado em Novembro de 2008].

GROUX, D. (1996). *L'enseignement Précoce des Langues: Des Enjeux à la Pratique*. Lyon: Chronique Sociale.

HARMES, J. & BLANC, M. (1989). *Bilinguality & Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.

HEGDE, T. (1997). *Writing*. Oxford: Oxford University Press.

HYLTENSTAM, K. ET AL. (1992). "Aspects of Reading in Mozambican Primary School". Maputo: INDE/ASDI.

HYLTENSTAM, K. & STROUD, C. (1993). *Languages Issues: Final Report and Recommendation from the Evaluation of Teaching Materials for Lower Education in Mozambique*. Research Report Series, nº 3. Maputo: INDE.

INDE (1997). *Relatório do Debate sobre "Estratégias de Introdução e Expansão do Ensino em Língua Moçambicanas"*. Maputo: INDE.

KATUPHA, J. M. M. (1984). *Alguns Elementos sobre a Situação Linguística na República Popular de Moçambique e as suas Implicações para o Desenvolvimento Rural*. Maputo: UEM.

----- (1988). "O Panorama Linguístico de Moçambique e a Contribuição da Linguística da Definição de uma Política Linguística Apropriada". *Lua Nova: Artes e Letras*.

KIOKO et al., (2008). *Language and Education in Africa: Answering the Questions*. Nairobi: Education Sector, UNESCO.

KRASHEN, S. (1982). *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*. Rowley: Newbury House Publishers..

LARSEN-FREEMAN, D. & LONG, M. H. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Applied Linguistics and Language Study. Longman: General Editor C. N. Candlin.

LEFFA, V. J., (1988). Metodologia do Ensino de Línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em Linguística Aplicada: O Ensino de Línguas Estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, pp. 211-236.

LEIRIA, I. (1989). O Ensino de Português a Estrangeiros na Faculdade de Letras de Lisboa. *Seara Nova*, nº 21. pp. 19-20. Reimpresso em RILP (1990) – *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, nº 3. pp. 50-53.

LIPHOLA, M. (1988). “As Línguas Bantu de Moçambique: Uma Pequena Abordagem do Ponto de vista Sócio-Linguístico”. *Lua Nova: Artes e Letras*.

LOPES, A. (1997). *Política Linguística: Princípios e Problemas*. Maputo: Livraria Universitária, UEM.

----- (2004). *A Batalha das Línguas: Perspectivas sobre Linguística Aplicada em Moçambique*. Maputo: IUEM/Fundação Universitária, UEM.

MACHUNGO, I. & NGUNGA, A. (1991). *O Papel da Língua no Processo de Ensino-Aprendizagem em Moçambique*. Maputo: UEM-NELIMO.

MACKEY, W. F. (1992). “Langues Maternelles, autres Langues et Langues Véhiculaires”. *Perspectives*. Vol.XXII, nº11, pp. 45-57.

MARINIS, H. (1981). *Línguas Bantu: Sua História e sua Classificação*. Maputo: UEM.

MARQUES, M. E. (2003). *Português, Língua Segunda*. Lisboa: Universidade Aberta.

MARTINS, G. A. (2006). *Estudo de Caso: Uma Estratégia de Pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas S.A.

MARTINS, Z. (1992). *Aproveitamento Escolar no Sistema Nacional de Educação: Contribuição para um Estudo das Disparidades Regionais e de Sexo com Referência ao EP1*. Maputo: INDE.

MCLAUGHTIN, B. (1987). *Theories of Second Language Learning*. London: Edward Arnold.

MEC/INDE (2003). *Programa de Educação Bilingue para o I Ciclo Ensino Básico (1ª e 2ª classes)*. Maputo: INDE/MEC.

MEC/INDE (2003). *Programa de Educação Bilingue Para o II Ciclo do Ensino Básico (3ª a 5ª classes)*. Maputo: INDE/MINED.

MEC (1983). *Contribuição para a Definição de uma Política Linguística da República Popular de Moçambique*. Maputo: Secretaria de Estado da Cultura.

NELIMO, (1989). *Relatório do I Seminário sobre a Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas*. Maputo: NELIMO/INDE/UEM.

NGALASSO, M. M. (1992). “Le Concept de Français Langue Seconde”. *Etudes de Linguistique Appliquée*, nº 88, pp. 27-38.



NGUNGA et al. (2007). *Educação Bilingue: Uma Estratégia de Apropriação da Escola em Moçambique*. Maputo: INDE.

NGUNGA, A. A. (1985). “Estatuto de Línguas em Instituições de Aprendizagem em Moçambique”. Paper presented at the Sub-Regional Seminar on Local Languages. Lusaka. December, pp. 16-20.

----- (1987). “As Línguas Bantu de Moçambique”. In LIMANI, *Linguística e Literatura* 2. UEM, pp. 59-70.

OREGA, M. J. (1999). “Uma Experiência de Escrita Colaborativa Utilizando o Processador de Texto”. In VIERA, F. ET AL. (orgs) *Educação em Língua Estrangeiras: Investigação, Formação, Ensino. Actas de 1º Encontro Nacional de Didácticas/Metodologias do Ensino das Línguas Estrangeiras*. Lisboa: Universidade do Minho.

OSÓRIO, P. (s/d). “Abordagem Metodológica para o Ensino da Escrita em Contexto de Português Língua não Materna”. Lisboa. Universidade Beira Interior.  
([http://www.revistaveredas.ufjf.br/volumes/veredas\\_portugal/artigo12.pdf](http://www.revistaveredas.ufjf.br/volumes/veredas_portugal/artigo12.pdf)). [Consultado em Novembro 2008].

PCEB (1999). *Plano Curricular do Ensino Básico. Objectivos, Política, Estrutura e Plano de Estudos*. Maputo: MINED.

PORSHER, L. & GROUX, D. (1998). *L'apprentissage Précoce des Langues*. Paris: PUF.

POSTIC, M. (1990). *Observação Formação de Professores*. Coimbra.

QECR (2002). *Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas – Aprendizagem, Ensino e Avaliação*. Porto: Edições Asa.

*QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS – APRENDIZAGEM, ENSINO, E AVALIAÇÃO.* (2001). 2ª ed. Conselho da Europa. Lisboa: Edições Asa.

REBELO, D. (1990). *Estudo Psicolinguístico da Aprendizagem da Leitura e da Escrita.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

RICHARDS, J., PLATT, C. & WEBER, H. (1985). *Dictionary of Applied Linguistic.* Great Britain: Longman Group Limited.

SANTOS, O. (1994). “Um Modelo de Estratégia de Ensino-Aprendizagem da Leitura e da Escrita na Língua Materna”. In FONSECA, I. (org.) *Pedagogia de Escrita Perspectivas.* Porto: Porto Editora.

SCARDAMALIA, M. & BEREIRER, C. (1987). Knowledge Telling an Knowledge Transforming in Written Composition. In ROSENBERG, S. (ed.) *Advances in Applied Psycholinguistics: vol II Reading, Writing and Language Learning.* Cambridge: Cambridge University Press.

SCHROEDER, L. (2004). “Mother-Tongue Education in Schools in Kenya: Some Hidden Beneficiaries”. *Language Matters*, N° 35 (2), pp. 376-389.

SIGUÁN, M. & MACKEY, W. F. (1986). *Educacion et Bilinguisme.* Paris. UNESCO et Lausanne, dela Chaux & NIESTLÉ.

SILVA, L. M. (1983). *A Prática da Redacção (Didáctica da Expressão Escrita).* Porto: Porto Editora.

SILVA, V. M. (1993). *Teoria da Literatura.* 8ª ed. Coimbra: Livraria Almedina.

SIMÃO, J. (2004). *Ensinar a Compor Textos – Uma Urgência nas Aulas de Língua Portuguesa, Ensino Secundário Geral, 8ª classe*. Monografia. Maputo. Universidade Pedagógica.

SIM-SIM, I. I & FERRAZ, M. J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: ME/DEB.

SWAIN, M. (1978). “Home-School Language Switching”. In RICHARD, J. (1978 ed.). *Understanding Second & Foreign Language Learning: Issues & Approaches*. Rowley: New Burg House Publishers, pp. 36-45.

TADADJEU, M. (1977). “Cost Benefit Analysis and Language Education Planning in Sub-Saharan Africa”. Columbia: Hornbean Press. Incorporated.

TAVARES, F. C., VALENTE, M.T. & ROLDÃO, M.C. (1996). *Dimensões Formativas de Disciplinas do Ensino Básico: Língua Estrangeira*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

TENGAN, A. B. (1994). “European Languages in African Society and Culture: A View on Cultural Authenticity”. In PUTZ, M. (ed.). *Language Contact and Language Conflict*. Amesterdão/Filadélfia: John Benjamins Publishing Company, pp. 125-138.

TERENCE, A. C. F. (2006). “Abordagem Quantitativa, Qualitativa e a Avaliação da Pesquisa-Ação nos Estudos Organizacionais”. In *XXVI ENEGEP*. Fortaleza, CE, Brasil. Apresentado em 9 a 11 de Outubro de 2006.

([http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP2006\\_TR540368\\_8017.pdf](http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP2006_TR540368_8017.pdf)) [consultado em Janeiro de 2009].

TRIBBLE, C.(1996). *Writing*. Oxford: Oxford University Press.

UNESCO (1953). “The Use of Vernacular Languages in Education”. In *UNESCO Monographs on Foundations of Education*, Nº 8. Paris: UNESCO.

----- (2003). *Education in a Multilingual World: UNESCO Position Paper*. Paris: UNESCO.

VALA, J. (1986). “A Análise de Conteúdo”. In SILVA, A. S. & PINTO, J. C. (eds.) *Methodology in TESOL*. U.S.A.: Newbury House Publishers.

WHITE, R. & ARNDT, V. (1996). *Process Writing*. London e New York: Longman.

WHITE, R. (1987). White, R. V. (1987). “Approaches to Writing”. In LONG, M. H. & RICHARDS, J. C. (eds.) *Methodology in TESOL*.

WIKIPÉDIA, visitado em 22 de Novembro de 2008.

YAI, O. B. (1983). *Elements of a Policy for the Promotion of National Languages*. Paris: UNESCO.

YIN, R. K. (2001). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman.

## **ANEXOS**

**ANEXO I: Tabela 1 e 2**

**Tabela 1. Falantes de Português em Moçambique**

<b>Falantes</b>	<b>1980</b>	<b>1997</b>
Falantes de Português como L1	1.2%	6.0%
Falantes de Português como L2	24.4%	39.0%
Falantes de Português como L1/L2	25.6%	45%

**Tabela 2. Número de alunos Monolingue e Bilingue**

<b>Classes</b>	<b>Nº de alunos</b>	<b>Nº de rapazes</b>	<b>Nº de raparigas</b>	<b>Desistências</b>	<b>Repetências</b>	<b>Nº actual de alunos</b>
4ª classe Monol.	22	12	10	-----	-----	22
4ª classe Biling.	28	19	9	6	-----	22
Total						44

## ANEXO II: Proposta de Inquérito sociolinguístico para os alunos

### Perguntas

#### 1. Dados sócio-demográficos

1.1 Nome do aluno:.....

1.2 Idade: .....

1.3 Classe: .....

#### 2. Ambiente extra-escolar

2.1 Que língua falas em casa:

2.1.1 Com os pais? .....

2.1.2 Com os irmãos? .....

2.1.3 Com os avós maternos .....

2.1.4 Com os avós paternos .....

2.2 Frequentaste alguma escolinha/creche antes de entrar para esta escola?

.....

Qual?.....

#### 3. Habilidades de escrita

3.1 Qual é a disciplina de que gostas mais? .....

Porquê?.....

.....

3.2 Sabes escrever uma composição? Sim ..... Não.....

3.3 Que tipo de texto gostas de escrever? .....

3.4 Podes escrever uma composição na qual fales da tua escola.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3.5 Achas que estás preparado para escrever qualquer tipo de texto?

3.5.1 Sim .....

Porquê?.....

.....

3.5.2 Não .....

Porquê?.....

.....

3.6 O professor manda fazer TPC's? .....

3.6.1 Quem te ajuda a fazer os exercícios em casa (T.P.C.)? .....

#### **4. Metodologia de ensino dos professores na óptica dos alunos**

4.1 Há algum momento na aula em que o teu professor ensina a escrever?.....

4.1.1 Como é que ele faz/ que técnicas ele usa para ensinar a escrever ?

.....

.....

4.2 Quantas vezes ele costuma fazer isso por semana ou por aula?

.....



4.3 Costumas ir às aulas de explicação? .....

4.3.1 O que mais gostas de fazer nas aulas de explicação? .....

Porquê? .....

.....

### **ANEXO III: Proposta de Inquérito Sociolinguístico para os professores (a)**

#### **Perguntas**

##### **1. Dados sócio-demográficos**

1.1 Nome do professor: .....

1.2 Idade: .....

1.3 Que língua fala:

1.3.1 Em casa? .....

1.3.2 Com os seus familiares? .....

1.3.3 Com os seus amigos? .....

1.4 Qual é o seu nível de instrução? .....

1.5 Em que instituição se formou? .....

1.6 Gostaria de continuar a estudar? .....

Porquê? .....

.....

1.7 Em quê que gostaria de estudar?.....

1.8 Há quanto tempo dá aulas? .....

1.9 Que língua fala com a maioria dos alunos quando entra para a escola?.....

## **2. Habilidades de escrita**

2.1 Tem tido dificuldades em transmitir a matéria aos seus alunos?.....

2.1.1 Porquê? .....

.....

2.2 Os seus alunos têm apresentado problemas de escrita em Português?.....

2.2.1 Porquê? .....

.....

.....

2.3. Acha que os materiais de ensino que usa facilitam/dificultam o processo de ensino-aprendizagem da escrita?

2.3.1 Sim .....

Porquê? .....

.....

2.3.1 Não? .....

Porquê? .....

.....

2.4 Há algum momento em aula em que se dedica ao ensino da escrita?.....

2.4.1 Pode mencionar alguns .....

.....

2.5 Por quanto tempo se dedica ao ensino da escrita na aula de Português? .....

2.5.1 Acha o tempo suficiente?.....

Porquê? .....

.....

.....

### 3. Metodologia/Técnicas de ensino de escrita

3.1. Qual é a sua opinião sobre as metodologias de ensino de escrita da L2 constantes no Curriculum/Programa de ensino bilingue?.....

.....  
.....

3.2 Acha que o processo de ensino da escrita no ensino básico constante do programa de ensino bilingue para a L2 deve sofrer alterações?.....

3.2.1 Quais? .....

.....

Justifique a sua resposta.....

.....  
.....  
.....

3.3 Dá aulas de explicação? .....

3.3.1 Se sim, tendo em conta que nas aulas de explicação se sente mais à vontade, isto é, não é obrigada/o a seguir o programa, que técnicas usa para que os alunos aprendam a escrever?.....

.....  
.....  
.....

## **ANEXO IV: Proposta de Inquérito Sociolinguístico para os professores (b)**

### **Perguntas**

#### **1. Dados sócio-demográficos**

1.1 Nome do professor: .....

1.2 Idade: .....

1.3 Que língua fala:

1.3.1 Em casa? .....

1.3.2 Com os seus familiares? .....

1.3.3 Com os seus amigos? .....

1.4 Qual é o seu nível de instrução? .....

1.5 Em que instituição se formou? .....

1.6 Gostaria de continuar a estudar? .....

Porquê? .....

.....

1.7 Em quê que gostaria de estudar?.....

1.8 Há quanto tempo dá aulas? .....

#### **2. Habilidades de escrita**

2.1 Já ouviu falar do programa de ensino bilingue?

Sim .....

Não.....

2.2 Gostaria se fazer parte do projecto de ensino bilingue?

2.2.1 Sim .....

Porquê? .....  
.....  
.....

2.2.2 Não.....

Porquê? .....  
.....  
.....

2.3. Acha que os materiais de ensino que se usa facilitam/dificultam o processo de ensino-aprendizagem da escrita?

2.3.1 Sim .....

Porquê? .....  
.....  
.....

2.3.2 Não .....

Porquê? .....  
.....  
.....

### 3. Metodologia/Técnicas de ensino de escrita

3.1. Qual é a sua opinião sobre as metodologias de ensino de escrita da L2 constantes no Curriculum/Programa de ensino bilingue?.....

.....  
.....

3.2 Acha que o processo de ensino da escrita no ensino básico constante do programa de ensino bilingue para a L2 deve sofrer alterações?.....

3.2.1 Quais? .....

.....

Justifique a sua resposta.....

.....  
.....  
.....  
.....

#### Legenda:

- a) Para professores Bilingues
- b) Para professores Monolingues

## ANEXO V: Guião de Questões para os Encarregados de Educação

1. Benefícios/ vantagens/desvantagens do Ensino Bilingue para os seus filhos;
2. Por quê o Ensino Bilingue e não monolingue para os seus filhos sabendo que o Português é língua de comunicação em Moçambique?
3. O Português é a língua oficial, de instrução e de comunicação em Moçambique. Acha que a Educação em Ensino Bilingue facultará a aquisição/obtenção de emprego para os vossos filhos no futuro? Por quê?
4. Atitude dos pais perante a escola.....
  - a) Por que é que os pais muitas das vezes ou quase sempre não vão às reuniões dos vossos filhos?
  - b) Os vossos filhos, mesmo aprendendo as línguas Changana/Ronga/Português na escola, têm grandes dificuldades na Leitura e na Escrita.  
- Por que será que isso acontece?
  - c) Os pais têm ajudado os vossos filhos a resolverem os exercícios de casa?
  - d) Sabendo que os vossos filhos têm dificuldades na escola, por que não se aproximam aos professores para saber o que de facto está a acontecer?
5. Voltando ao assunto de uso de língua moçambicanas no ensino.....Educação após 1975 (Independência nacional)  
*“A Frelimo adoptou o Português como língua de instrução/ensino logo após a independência e acabou por marginalizar o uso das línguas locais (Changana/Ronga) no ensino. Hoje, passados 30 anos essas línguas são valorizadas não só para o ensino como para a comunicação”.*  
- De que forma olham para esta mudança de uso de línguas locais no ensino em virtude da língua do colono que era a língua de ensino após a independência?



## ANEXO VI: Proposta de Inquérito Sociolinguístico para os alunos

### Perguntas

#### 1. Dados sócio-demográficos

1.1 Nome do aluno:.....

1.2 Idade: .....

1.3 Classe: .....

#### 2. Ambiente extra-escolar

2.1 Que língua falas em casa:

2.1.1 Com os pais? .....

2.1.2 Com os irmãos? .....

2.1.3 Com os avós maternos .....

2.1.4 Com os avós paternos .....

2.1.4 Com os colegas/amigos da turma .....

2.2 Frequentaste alguma escolinha/creche antes de entrar para esta escola?  
.....

Qual?.....

#### 3. Habilidades de escrita

3.1 Sabes escrever?

3.1.1 Sim..... Não .....

Porquê? .....

3.2 Gostarias de aprender a escrever?.....

3.2.1 Para quê?

.....

.....

3.3 Qual é a disciplina de que gostas mais? .....

Porquê?.....

.....

3.4 Sabes escrever uma composição/redacção?

Sim ..... Não.....

3.5 Que tipo de texto gostas de escrever? .....

3.6 Podes escrever uma composição na qual fales da tua escola.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3.7 Achas que estás preparado para escrever qualquer tipo de texto?

3.7.1 Sim .....

Porquê?.....

.....

3.7.2 Não .....

Porquê?.....

.....

3.8 O professor manda fazer TPC's? .....

3.8.1 Quem te ajuda a fazer os exercícios em casa (T.P.C.)? .....

#### **4. Metodologia de ensino dos professores na óptica dos alunos**

4.1 Há algum momento na aula em que o teu professor ensina a escrever?.....

4.1.1 Como é que ele faz/ que técnicas ele usa para ensinar a escrever ?

.....

4.2 Quantas vezes ele costuma fazer isso por semana ou por aula?

.....

4.3 Costumas ir às aulas de explicação? .....

4.3.1 O que mais gostas de fazer nas aulas de explicação? .....

Porquê? .....

.....

# **ANEXO VII: Dados Sociolinguísticos dos Alunos Monolingues**

<b>Aluno/Sexo</b>		<b>Classe</b>	<b>Idade</b>	<b>Língua que fala em casa</b>	<b>Frequência na creche</b>	<b>Habilidade escrita</b>	<b>Tipos de erros produzidos</b>	<b>Metodologia de ensino de escrita</b>
1	Masc.	4 <sup>a</sup>	12anos	Changana	Não	nenhuma	-----	Não sabe
2	Fem.	4 <sup>a</sup>	12anos	Changa/Ronga	Sim	nenhuma	-----	Não sabe
3	Masc.	4 <sup>a</sup>	10anos	Português	Sim	alguma	a),b),c),d	Escreve as vogais no quadro
4	Masc.	4 <sup>a</sup>	10anos	Changana	Não	alguma	a),b),c),e)	Ensina a juntar a consoante com as vogais
5	Fem.	4 <sup>a</sup>	10anos	Port/Chang/Rong	Sim	alguma	a),b,d)	Ensina a escrever as vogais
6	Fem.	4 <sup>a</sup>	10anos	Port/Chang/Rong	Sim	alguma	a),b),c),d),e)	Escreve o abecedário no quadro
7	Masc.	4 <sup>a</sup>	9anos	Port/Changana	Sim	alguma	a)	Ensina a juntar

								as sílabas
8	Fem.	4 <sup>a</sup>	12anos	Chang/Port/Rong	Não	nenhuma	a),b),c),d),e)	Escreve o abecedário no quadro
9	Fem.	4 <sup>a</sup>	9anos	Port/Rong	Sim	alguma	a),b),c),d),e)	Escreve o abecedário no quadro
10	Masc.	4 <sup>a</sup>	11anos	Chang/Port	Sim	alguma	a),b),c),d),e)	Não sabe
11	Masc.	4 <sup>a</sup>	10anos	Changana/Port	Não	alguma	a),b),c),d),e)	Não sabe
12	Fem.	4 <sup>a</sup>	9anos	Changana/Rong	Não	nenhuma	-----	Não sabe
13	Fem.	4 <sup>a</sup>	13anos	Changana	Não	nenhuma	-----	Não respondeu
14	Fem.	4 <sup>a</sup>	9anos	Chang/Port/Rong	Sim	alguma	a),b),c),d)	Não respondeu
15	Masc.	4 <sup>a</sup>	12anos	Changana	Não	nenhuma	-----	Não sabe
16	Masc.	4 <sup>a</sup>	10anos	Chang/Port	Sim	nenhuma	-----	Não sabe
17	Masc.	4 <sup>a</sup>	9anos	Changana/Rong	Sim	nenhuma	-----	Não respondeu
18	Fem.	4 <sup>a</sup>	9anos	Port/Rong?Chang	Não	alguma	a),b),c),d),e)	Não sabe
19	Fem.	4 <sup>a</sup>	9anos	Chang/Port/Rong	Sim	nenhuma	-----	Não sabe

20	Masc.	4 <sup>a</sup>	9anos	Changana	Sim	nenhuma	-----	Não sabe
21	Masc.	4 <sup>a</sup>	13anos	Port/Changana	Não	alguma	a),b),e)	Ensina a juntar a sílaba
22	Masc.	4 <sup>a</sup>	10anos	Changana	Não	nenhuma	-----	Não sabe

### **Tipos de erro codificados:**

- a) Acentuação
- b) Pontuação
- c) Sintáticos
- d) Morfo-sintáticos
- e) Morfológicos

### **Legenda:**

Masc.- Masculino

Fem. - Feminino

Rong. - Língua Xironga

Chang. – Língua Xichangana

Port. – Língua Português

# ANEXO VIII: Dados SócioLinguísticos dos Alunos Bilingues

Alunos		Classe	Idade	Língua que fala em casa	Frequência na creche	Habilidade escrita	Tipos de erros produzidos	Metodologia de ensino de escrita
1	BA	4 <sup>a</sup>	11anos	Chang/Port/Rong	Sim	alguma	a),b),c),d)	Faz ditado
2	AFN	4 <sup>a</sup>	10anos	Chang/Rong?Port	Sim	alguma	a),b),c)	Não respondeu
3	PAT	4 <sup>a</sup>	14anos	Port/Chang/Rong	Não	nenhuma	-----	Não respondeu
4	MC	4 <sup>a</sup>	12anos	Rong/Chang	Sim	nenhuma	-----	Não respondeu
5	LRV	4 <sup>a</sup>	11anos	Port/Chang/Rong	Sim	nenhuma	-----	Não respondeu
6	SJL	4 <sup>a</sup>	12anos	Rong/Chang/Port	Sim	alguma	a),b),c),e)	Escreve redacção no quadro
7	NVN	4 <sup>a</sup>	9anos	Chang/Rong	Não	nenhuma	-----	Não respondeu
8	AMS	4 <sup>a</sup>	12anos	Chang/Port/Rong	Não	alguma	a),b),d),e)	Escreve no quadro
9	ASM	4 <sup>a</sup>	12anos	Chang/Port/Rong	Não	alguma	a),c),d)	Escreve o abecedário no quadro
10	DMM	4 <sup>a</sup>	8anos	Chang/Port	Sim	nenhuma	-----	Não sabe

11	YL	4 <sup>a</sup>	9anos	Port/Rong	Sim	alguma	a),b),c),d)	Escreve o be-a-ba no quadro
12	JEB	4 <sup>a</sup>	10anos	Changana	Não	nenhuma	-----	Não respondeu
13	EAT	4 <sup>a</sup>	11anos	Changana	Não	nenhuma	-----	Não respondeu
14	FML	4 <sup>a</sup>	11anos	Changana	Sim	nenhuma	-----	Não respondeu
15	MMM	4 <sup>a</sup>	14anos	Port/Rong/Chang	Não	alguma	a),b),c),d)	Escreve no quadro
16	ACX	4 <sup>a</sup>	14anos	Port/Rong/Chang	Não	alguma	b),c),d),e)	Faz exercicios no quadro
17	EM	4 <sup>a</sup>	14anos	Chang/Rong/Port	Sim	nenhuma	-----	Não respondeu
18	ARP	4 <sup>a</sup>	11anos	Chang/Rong/Port	Sim	alguma	a),b),c),d)	Não respondeu
19	RRP	4 <sup>a</sup>	11anos	Changana	Sim	alguma	a),b),c)	Escreve e reponde os exercicios no quadro
20	CC	4 <sup>a</sup>	11anos	Changana	Não	nenhuma	-----	Não respondeu
21	SC	4 <sup>a</sup>	9anos	Changana	Sim	alguma	a),b),c),d),e)	Não respondeu
22	JJM	4 <sup>a</sup>	10anos	Ronga/Changana	Não	alguma	a),c),d),e)	Escreve no quadro



**Tipos de erro codificados:**

- a) Acentuação
- b) Pontuação
- c) Sintáticos
- d) Morfo-sintáticos
- e) Morfológicos

**Legenda:**

Masc.- Masculino

Fem. - Feminino

Rong. - Língua Xironga

Chang. – Língua Xichangana

Port. – Língua Português

#### ANEXO IX: Quadro Sociolinguístico dos Professores

<b>Professor/Classe</b>	<b>Idade</b>	<b>Sexo</b>	<b>Nível de formação</b>	<b>Tempo no ensino</b>	<b>Língua que fala</b>
Prof. 4ª classe (M)	26 anos	Feminino	Médio	1 ano	Changana/Português
Prof. 4ª classe (B)	30 anos	Masculino	Médio	8 anos	Ronga/Português
Prof. 5ª classe (M)	31 anos	Feminino	Básico	9 anos	Bitonga/Português
Prof. 5ª classe (B)	27anos	Feminino	Médio	6 anos	Ronga/Português

# ANEXO X: Currículo de um Modelo Bilingue Transicional com Manutenção da L1

Classe	Língua Materna	Português
1 <sup>a</sup>	90% Alfabetização inicial Controlo da turma, comunicação essencial Meio de ensino: todas as disciplinas	10% Oralidade (comunicação) Instruções rotineiras na sala (sentem-se, ect.) Meio de ensino às vezes quando o contexto é claro: ed.física, estética.
2 <sup>a</sup>	75% Leitura/Escrita Comunicação essencial Meio de ensino: maioria das disciplinas	25% Oralidade (comunicação) Mais instruções rotineiras na sala, controlo da turma Meio de ensino: ed. Física e estética, e às vezes Matemática
3 <sup>a</sup>	60% Leitura/Escrita Comunicação essencial Meio de ensino: muitas disciplinas	40% Oralidade (comunicação) Introdução da leitura/escrita Introdução rotineiras e controlo da turma Meio de ensino: algumas disciplinas
4 <sup>a</sup>	40% Leitura/Escrita	60% Oralidade/leitura/escrita

	Comunicação essencial Meio de ensino: algumas disciplinas quando a matéria é nova	Instruções e controlo Meio de ensino: a maioria das disciplinas
<b>5<sup>a</sup></b>	25% Leitura/Escrita Comunicação essencial Meio de ensino usando o método Prever-Rever <sup>42</sup> (matéria nova)	75% Leitura /escrita Desenvolvimento oral Instruções e controlo Meio de ensino: quase todas as disciplinas
<b>6<sup>a</sup></b>	25% Leitura/Escrita Desenvolvimento de vocabulário Literatura tradicional Discussões e projectos na comunidade Matéria nova	75% Leitura/escrita Desenvolvimento oral Introdução à literatura Instruções e controlo Meio de ensino: todas as disciplinas
<b>7<sup>a</sup></b>	25%	75%

<sup>42</sup> Trata-se de um método em que se usa as duas línguas na mesma sala de aula, pese embora haja fronteiras claras entre as línguas. É trabalho do professor:

- delinear fronteiras;
- esclarecer os contextos;
- ensinar novo vocabulário no contexto sem traduzir muito;
- modelar a linguagem apropriada; e
- criar interesse nas actividades de aprendizagem.

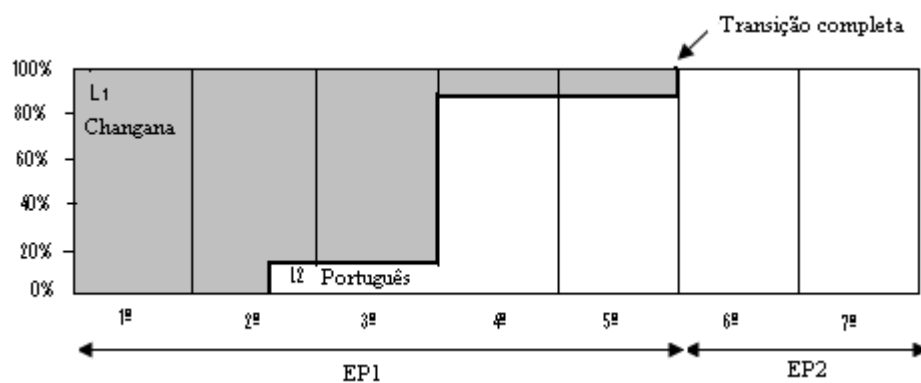
Este método é aconselhado usar em disciplinas como Matemática, Ciências Naturais, Ciências Sociais, onde há muitos termos, principalmente, na fase da transição (cf. INDE, 2003).

	Leitura/ escrita Desenvolvimento de vocabulário Literatura tradicional Discussões e projectos na comunidade	Leitura/escrita Desenvolvimento oral Literatura Meio de ensino: todas as disciplinas, quase todo o tempo
--	--	---

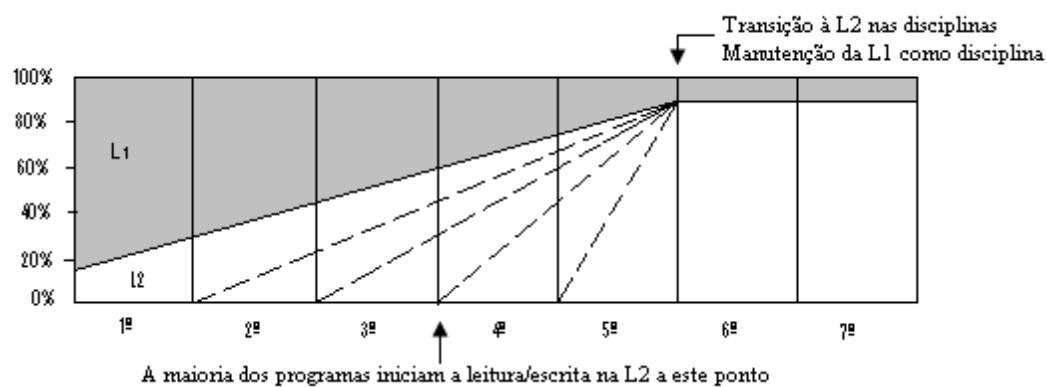
**Fonte:** *Relatório de Debate sobre Estratégias de Introdução e Expansão do Ensino em Línguas Moçambicanas*

## ANEXO XI: Modelo de Transição com Características de Manutenção

### PEBIMO: Primeira experiência em Moçambique



### PROPOSTA: Modelo “Ideal” e Opções



Fonte: INDE, (1997).

## ANEXO XII: Tabelas Percentuais

<b>Grupo/Género</b>	<b>Bilingue (%)</b>	<b>Monolingue %%)</b>
Feminino	40.9	45.5
Masculino	59.1	54.5
Amplitude total	22	22

**Tabela 3. Sexo**

**Tabela 4. Idade**

<b>Grupos/Faixa etária</b>	<b>Bilingue (%)</b>	<b>Monolingue (%)</b>
5 - 10 anos	31.8	68.1
11 -15 anos	68.1	31.8

**Tabela 5. Que língua fala em casa**

<b>Grupos/Línguas</b>	<b>Monolingue</b>					<b>Bilingue</b>				
	<b>Pais</b>	<b>Irmãos</b>	<b>Avôs paternos</b>	<b>Avós maternos</b>	<b>Amigos</b>	<b>Pais</b>	<b>Irmãos</b>	<b>Avôs paternos</b>	<b>Avós maternos</b>	<b>Amigos</b>
Changana	59,1%	36,4%	45,5%	40,9%	18,2%	54,6%	40,9%	40,9%	50,0%	18,2%
Ronga		4,6%	9,1%	27,3%		13,6%	36,4%	31,8%	27,3%	
Changana/Português					40,9%					40,9%
Ronga/Português					9,1%					18,2%
Português	31,8%	40,9%	18,2%	9,1%	9,1%	27,3%	13,6%	9,1%	13,6%	
Outras <sup>43</sup>								4,1%		
Não respondeu	9,1%	13,6%	27,3%	22,3%	22,3%	4,6%	9,1%	13,6%	9,1%	18,2%

<sup>43</sup> Línguas Bantu faladas na zona sul de Moçambique



**Tabela 6. Frequência da escolinha/creche**

<b>Grupos/Frequência</b>	<b>Bilingue</b>	<b>Monolingue</b>
Sim	27.3	50.0
Não	40.9	27.3
Não Respondeu	31.8	22.3

**Tabela 7. Disciplina que mais gostas**

<b>Grupo/Disciplinas</b>	<b>Bilingue (%)</b>	<b>Monolingue (%)</b>
Português	45.5	27.3
Matemática	36.4	54.5
Ciências Naturais		
Ciências Sociais		
Ofícios		
Educação Física		4.6
Não Respondeu	22.3	13.6

**Tabela 8. Sabes escrever uma composição**

<b>Grupo/sabe escrever</b>	<b>Bilingue (%)</b>	<b>Monolingue (%)</b>
Sim	77.3	81.8
Não	22.3	13.6
Não Respondeu		4.6

**Tabela 9. Tipo de composição**

<b>Grupo/tipo de composição</b>	<b>Bilingue (%)</b>	<b>Monolingue (%)</b>
Narrativos	22.3	
Descritivos		9.1
Didáticos		
Não respondeu	77.3	90.1

**Tabela 10. Podes escrever uma composição (habilidade escrita)**

<b>Grupos/habilidade escrita</b>	<b>Bilingue (%)</b>	<b>Monolingue (%)</b>
Com habilidade escrita	22.3	22.3
Sem habilidade escrita	77.3	77.3
Não Respondeu		

**Tabela 11. Achas que estas preparado para escrever qualquer tipo de texto**

<b>Grupo/Aptidão ao tipo de texto</b>	<b>Bilingue (%)</b>	<b>Monolingue (%)</b>
Sim	90.9	72.7
Não		22.3
Não Respondeu	9.1	4.6

**Tabela 12. O professor manda fazer T.P.C?**

<b>Grupo/TPC</b>	<b>Bilingue (%)</b>	<b>Monolingue (%)</b>
Sim	72.2	90.9
Não		
Não Respondeu	27.3	9.1

**Tabela 13. Quem te ajuda nos exercícios em casa**

<b>Grupos/ Parentes</b>	<b>Bilingue (%)</b>	<b>Monolingue (%)</b>
Pai	4.6	
Mãe		9.1
Amigo/Colega	9.1	
Irmãos		22.3
Avós		
Ninguém	27.3	18.2
Não Respondeu	59.1	45.5

**Tabela 14. Há algum momento em que o professor ensina a escrever?**

<b>Grupo/Escrita na aula</b>	<b>Bilingue (%)</b>	<b>Monolingue (%)</b>
Sim	68.2	81.8
Não		
Não Respondeu	31.8	18.2

**Tabela 15. Como ele (o professor) faz?**

<b>Grupos/Técnicas de escrita</b>	<b>Bilingue (%)</b>	<b>Monolingue (%)</b>
Alfabeto/abecedário	4.6	13.6
Sílaba	9.1	18.2
Ditado		
Leitura silenciosa		
Palavras cruzadas		
Não Respondeu	86.4	68.2

**Tabela 16. Quantas vezes ele (o professor) faz isso por semana/aula?**

<b>Grupos/Frequência escrita</b>	<b>Bilingue (%)</b>	<b>Monolingue (%)</b>
1 vez	13.6	9.1
2 vezes	9.1	13.6
3 vezes		
4 vezes	9.1	
5 vezes	4.6	18.2
Todas as vezes		4.6
Nenhuma vez		
Não respondeu	63.6	50

**Tabela 17. Costumas ir a explicação?**

<b>Grupos/Explicação</b>	<b>Bilingue (%)</b>	<b>Monolingue (%)</b>
Sim	40.9	50.0
Não	27.3	22.3
Não Respondeu	31.8	27.3

**Tabela 18. O que mais gostas de fazer nas aulas de explicação?**

<b>Grupos/O que gosta na explicação</b>	<b>Bilingue (%)</b>	<b>Monolingue (%)</b>
Escrever/ler textos		22.3
Fazer contas	4.1	
Fazer desenhos		

Quarta-feira, 6 de Maio de 1992

ANEXO A

An A-1

I SÉRIE — Número 19



# BOLETIM DA REPÚBLICA

PUBLICAÇÃO OFICIAL DA REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE

## SUPLEMENTO

### IMPRENSA NACIONAL DE MOÇAMBIQUE AVISO

A matéria a publicar no «Boletim da República» deve ser remetida em cópia devidamente autenticada, uma por cada assunto, donde conste, além das indicações necessárias para esse efeito, o averbamento seguinte, assinado e autenticado: Para publicação no «Boletim da República».

### SUMÁRIO

#### Assembleia da República:

Lei n.º 4/92:

Cria os Tribunais Comunitários e define as suas competências.

Lei n.º 5/92:

Aprova a Lei Orgânica do Tribunal Administrativo.

Lei n.º 6/92:

Reajusta o quadro geral do Sistema Nacional de Educação (SNE) e adequa as disposições nele contidas.

Lei n.º 7/92:

Estabelece normas relativas aos imóveis de construção precária abrangidos pela Lei n.º 5/76, de 5 de Fevereiro.

Lei n.º 8/92:

Introduz divórcio não litigioso e simplifica o processo do dissolução do casamento.

Lei n.º 9/92:

Introduz alterações do formalismo processual penal e reintroduz as figuras de assistente e de crime particular, revogando os artigos 17 e 19 do Decreto-Lei n.º 4/75, de 16 de Agosto.

Lei n.º 10/92:

Aprova a Lei Orgânica dos Tribunais Judiciais.

### ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Lei n.º 4/92

de 6 de Maio

A edificação de uma sociedade de justiça social; a defesa e a preservação da igualdade de direitos para todos os cidadãos, o reforço da estabilidade social e a valoriza-

ção da tradição e dos demais valores sociais e culturais constituem grandes objectivos na República de Moçambique.

A concretização de tais objectivos passa, entre outros, pela criação de instrumentos que, envolvendo a comunidade, permitam uma sã e harmoniosa convivência social entre os cidadãos.

As experiências recolhidas por uma justiça de tipo comunitário no país apontam para a necessidade da sua valorização e aprofundamento, tendo em conta a diversidade étnica e cultural da sociedade moçambicana.

Impõe-se pois, a criação de órgãos que permitam aos cidadãos resolver pequenos diferendos no seio da comunidade, contribuam para a harmonização das diversas práticas de justiça e para o enriquecimento das regras, usos e costumes e conduzam à síntese criadora do direito moçambicano.

Nestes termos, ao abrigo do disposto no n.º 1 do artigo 135 da Constituição, a Assembleia da República determina:

#### ARTIGO 1

##### (Criação e jurisdição)

1. Para efeitos do disposto na presente lei, são criados os tribunais comunitários.
2. Os tribunais comunitários funcionarão nas sedes de posto administrativo ou de localidade, nos bairros ou nas aldeias.

#### ARTIGO 2

##### (Funcionamento)

1. Os tribunais comunitários procurarão que em todas as questões que lhe sejam levadas ao seu conhecimento as partes se reconciliem.
2. Não se conseguindo a reconciliação ou não sendo esta possível, o tribunal comunitário julgará de acordo com a equidade, o bom senso e com a justiça.

#### ARTIGO 3

##### (Competências)

1. Compete aos tribunais comunitários deliberar sobre pequenos conflitos de natureza civil e sobre questões emergentes de relações familiares que resultem de uniões constituídas segundo os usos e costumes, tentando sempre que possível a reconciliação entre as partes.

**Lei n.º 6/92**  
de 6 de Maio

Havendo necessidade de reajustar o quadro geral do sistema educativo e adequar as disposições contidas na Lei n.º 4/83, de 23 de Março, às actuais condições sociais e económicas do país, tanto do ponto de vista pedagógico como organizativo.

Ao abrigo do disposto no n.º 1 do artigo 135 da Constituição, a Assembleia da República determina:

**Sistema Nacional de Educação**

**CAPÍTULO I**

**Princípios e objectivos gerais**

**ARTIGO 1**

**Princípios gerais**

O Sistema Nacional de Educação (SNE) orienta-se pelos seguintes princípios gerais:

- a educação é direito e dever de todos os cidadãos;
- o Estado no quadro da lei, permite a participação de outras entidades, incluindo comunitárias, cooperativas, empresariais e privadas no processo educativo;
- o Estado organiza e promove o ensino, como parte integrante da acção educativa, nos termos definidos na Constituição da República;
- o ensino público é laico.

**ARTIGO 2**

**Princípios pedagógicos**

O processo educativo orienta-se pelos seguintes princípios pedagógicos:

- desenvolvimento das capacidades e da personalidade de uma forma harmoniosa, equilibrada e constante, que confira uma formação integral;
- desenvolvimento da iniciativa criadora, da capacidade de estudo individual e de assimilação crítica dos conhecimentos;
- ligação entre a teoria e a prática, que se traduz no conteúdo e método do ensino das várias disciplinas, no carácter politécnico do ensino conferido e na ligação entre a escola e a comunidade;
- ligação do estudo ao trabalho produtivo socialmente útil como forma de aplicação dos conhecimentos científicos à produção e de participação no esforço de desenvolvimento económico e social do país;
- ligação estreita entre a escola e a comunidade, em que a escola participa activamente na dinamização do desenvolvimento sócio-económico e cultural da comunidade e recebe desta a orientação necessária para a realização de um ensino e formação que respondam às exigências do desenvolvimento do país.

**ARTIGO 3**

**Objectivos gerais**

São objectivos gerais do Sistema Nacional de Educação:

- erradicar o analfabetismo de modo a proporcionar a todo o povo o acesso ao conhecimento cien-

tífico e o desenvolvimento pleno das suas capacidades;

- garantir o ensino básico a todos os cidadãos de acordo com o desenvolvimento do país através da introdução progressiva da escolaridade obrigatória;
- assegurar a todos os moçambicanos o acesso à formação profissional;
- formar cidadãos com uma sólida preparação científica, técnica, cultural e física e uma elevada educação moral cívica e patriótica;
- formar o professor como educador e profissional consciente com profunda preparação científica e pedagógica, capaz de educar os jovens e adultos;
- formar cientistas e especialistas devidamente qualificados que permitam o desenvolvimento da produção e da investigação científica;
- desenvolver a sensibilidade estética e capacidade artística das crianças, jovens e adultos, educando-os no amor pelas artes e no gosto pelo belo.

**ARTIGO 4**

**Estudos das línguas moçambicanas**

O Sistema Nacional de Educação deve, no quadro dos princípios definidos na presente lei, valorizar e desenvolver as línguas nacionais, promovendo a sua introdução progressiva na educação dos cidadãos.

**ARTIGO 5**

**Idade escolar**

- As crianças moçambicanas que completem seis anos de idade serão matriculadas na 1.ª classe.
- São estabelecidas e desenvolvidas actividades e medidas de apoio e complementos educativos visando contribuir para a igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolar.
- Os pais, a família, os órgãos locais do poder e as instituições económicas e sociais contribuem para o sucesso da escolaridade obrigatória, promovendo a inscrição das crianças em idade escolar, apoiando-as nos estudos, evitando as desistências particularmente antes de completar as sete classes do ensino primário.
- O Conselho de Ministros determina o ritmo de implementação da escolaridade obrigatória de acordo com o desenvolvimento sócio-económico do país.

**CAPÍTULO II**

**Estrutura do Sistema Nacional de Educação**

**ARTIGO 6**

**Estrutura geral**

O Sistema Nacional de Educação estrutura-se em ensino pré-escolar, ensino escolar e ensino extra-escolar.

**CAPÍTULO III**

**ARTIGO 7**

**Ensino pré-escolar**

- O ensino pré-escolar é o que se realiza em creches e jardins de infância para crianças com idade inferior a 6 anos como complemento ou supletivo da acção educativa da família, com a qual coopera estreitamente.



2. É objectivo de ensino pré-escolar estimular o desenvolvimento psíquico, físico e intelectual das crianças e contribuir para a formação da sua personalidade, integrando as crianças num processo harmonioso de socialização favorável ao pleno desabroçar das suas aptidões e capacidades.

3. A rede do ensino pré-escolar é constituída por instituições e iniciativas dos órgãos centrais provinciais ou locais e de outras entidades colectivas ou individuais, nomeadamente associações de pais e de moradores, empresas, sindicatos, organizações cívicas, confessionais e de solidariedade.

4. Compete ao Ministério da Educação, em conjunto com o Ministério da Saúde e a Secretaria de Estado da Acção Social, definir as normas gerais do ensino pré-escolar, apoiar e fiscalizar o seu cumprimento, definir os critérios e normas para a abertura, funcionamento e encerramento dos estabelecimentos de ensino pré-escolar.

5. A frequência do ensino pré-escolar é facultativa.

## ARTIGO 8

## Ensino escolar

1. O ensino escolar compreende:

- a) Ensino geral;
- b) Ensino técnico-profissional;
- c) Ensino superior.

2. Além do ensino ministrado nos estabelecimentos de ensino referidos no número anterior, o ensino escolar integra também modalidades especiais de ensino.

3. As instituições de ensino consoante a sua propriedade são estatais, cooperativas, comunitárias ou privadas.

## CAPÍTULO IV

## Ensino escolar

## SECÇÃO I

## Ensino geral

## ARTIGO 9

## Caracterização

1. O ensino geral é o eixo central do Sistema Nacional de Educação e confere a formação integral e politécnica.

2. Os níveis e conteúdos deste ensino constituem ponto de referência para todo o Sistema Nacional de Educação.

3. O ensino geral compreende dois níveis:

- a) Primário;
- b) Secundário.

4. O ensino geral é frequentado em princípio, a partir do ano lectivo em que completam 6 anos.

## ARTIGO 10

## Objectivos

São objectivos do ensino geral:

1. Proporcionar o acesso ao ensino de base aos cidadãos moçambicanos, contribuindo para garantir a igualdade de oportunidade de acesso a uma profissão e aos sucessivos níveis de ensino.

2. Dar uma formação integral ao cidadão para que adquira e desenvolva conhecimentos e capacidades intelectuais, físicas, e na aquisição de uma educação politécnica, estética e ética.

3. Dar uma formação que responda às necessidades materiais e culturais do desenvolvimento económico e social do país, nomeadamente:

- a) conferindo ao cidadão conhecimentos e desenvolvendo nele capacidades, hábitos e atitudes necessários à compreensão e participação na transformação da sociedade;
- b) Preparando o cidadão para o estudo e trabalho independentes, desenvolvendo as suas capacidades de inovar e pensar com lógica e rigor científicos;
- c) Desenvolvendo uma orientação vocacional que permita a harmonização entre as necessidades do país e as aptidões de cada um.

4. Detectar e incentivar aptidões, habilidades e capacidades especiais nomeadamente intelectuais, técnicas, artísticas, desportivas e outras.

## ARTIGO 11

## Ensino primário

1. O ensino primário prepara os alunos para o acesso ao ensino secundário e compreende as sete primeiras classes, subdivididas em dois graus:

- a) 1.º Grau, da 1.ª à 5.ª classes;
- b) 2.º Grau, 6.ª e 7.ª classes.

2. São objectivos deste nível:

- a) proporcionar uma formação básica nas áreas da comunicação, das ciências matemáticas, das ciências naturais e sociais, e da educação física, estética e cultural;
- b) transmitir conhecimentos de técnicas básicas e desenvolver aptidões de trabalho manual, atitudes e convicções que proporcionem o ingresso na vida produtiva;
- c) proporcionar uma formação básica da personalidade.

## ARTIGO 12

## Ensino secundário

1. O nível secundário do ensino geral compreende cinco classes e subdivide-se em dois ciclos:

- a) 1.º Ciclo, da 8.ª à 10.ª classe;
- b) 2.º Ciclo, 11.ª e 12.ª classes.

2. Os objectivos do ensino secundário são os de consolidar, ampliar e aprofundar os conhecimentos dos alunos nas ciências matemáticas, naturais e sociais e nas áreas da cultura, da estética e da educação física.

## SECÇÃO II

## Ensino técnico-profissional

## ARTIGO 13

## Caracterização

1. O ensino técnico-profissional constitui o principal instrumento para a formação profissional da força de trabalho qualificada necessária para o desenvolvimento económico e social do país.

2. O ensino técnico-profissional compreende os seguintes níveis:

- a) Elementar;
- b) Básico;
- c) Médio.



ARTIGO 14  
Objectivos

São objectivos do ensino técnico-profissional:

1. Assegurar a formação integral e técnica dos jovens em idade escolar, de modo a prepará-los para o exercício de uma profissão numa especialidade.
2. Desenvolver nos jovens as qualidades básicas da personalidade, em particular, educando-os no assumir de uma atitude correcta perante o trabalho.
3. Desenvolver capacidades de análise e síntese, de investigação e inovação, de organização e direcção científica do trabalho.

ARTIGO 15  
Ensino elementar técnico

1. O ensino elementar técnico forma trabalhadores qualificados para os sectores económicos e sociais, que participem nas tarefas elementares dos processos produtivos e serviços.
2. Para ingresso neste tipo de ensino exige-se no mínimo a conclusão do 1.º Grau do ensino primário.

ARTIGO 16  
Ensino básico técnico

1. O ensino básico técnico forma trabalhadores qualificados para os sectores económicos e sociais, que participem nas diferentes fases dos processos produtivos e dos serviços, dando-lhes conhecimentos científicos e técnico-profissionais e desenvolvendo capacidades, habilidades e hábitos de acordo com o estabelecido nos curricula e planos de estudos de cada especialidade.
2. Para ingresso neste ensino exige-se a conclusão do 2.º Grau do ensino primário ou o ensino elementar técnico-profissional ou equivalente.

ARTIGO 17  
Ensino médio técnico

1. O ensino médio técnico forma técnicos para os sectores económicos e sociais com conhecimentos científicos e técnico estabelecidos no respectivo perfil profissional do ramo e especialidade e com capacidades de direcção.
2. Para o ingresso neste nível de ensino exige-se no mínimo a conclusão do 1.º ciclo do ensino secundário geral ou do ensino básico técnico-profissional.

ARTIGO 18  
Duração dos cursos

A duração dos cursos e habilitações de ingresso em cada nível serão definidas pelo Conselho de Ministros.

ARTIGO 19  
Equivalência dos cursos

O Ministro da Educação determinará a equivalência dos cursos em conformidade com os curricula.

SECÇÃO III  
Ensino superior  
ARTIGO 20  
Caracterização

1. Ao ensino superior compete assegurar a formação a nível mais alto de técnicos e especialistas nos diversos domínios do conhecimento científico necessários ao desenvolvimento do país.

2. O ensino superior realiza-se em estreita ligação com a investigação científica.
3. O ensino superior destina-se aos graduados com a 12.ª classe do ensino geral ou equivalente.

ARTIGO 21  
Objectivos

São objectivos do ensino superior:

1. Formar nas diferentes áreas do conhecimento, profissionais, técnicos e cientistas com um alto grau de qualificação.
2. Incentivar a investigação científica e tecnológica como meio de formação dos estudantes, de solução dos problemas com relevância para a sociedade e de apoio ao desenvolvimento do país.
3. Assegurar a ligação ao trabalho em todos os sectores e ramos de actividade económica e social, como meio de formação técnica e profissional dos estudantes.
4. Difundir actividades de extensão, principalmente através da difusão e intercâmbio do conhecimento técnico-científico.
5. Realizar acções de actualização dos profissionais graduados pelo ensino superior.
6. Desenvolver acções de pós-graduação tendentes ao aperfeiçoamento científico e técnico dos docentes e dos profissionais de nível superior em serviço nos vários ramos e sectores de actividade.
7. Formar os docentes e cientistas necessários ao funcionamento e desenvolvimento do ensino e da investigação.

ARTIGO 22  
Tipos de instituições de ensino superior

O ensino superior realiza-se em universidades, institutos superiores, escolas superiores e academias.

ARTIGO 23  
Criação de instituições de ensino superior

1. Compete ao Conselho de Ministros criar ou encerrar instituições de ensino superior estatais e autorizar a criação de instituições do ensino superior particulares, ouvido o Conselho de Reitores.
2. Lei especial definirá, os procedimentos a cumprir para a criação, funcionamento e encerramento de instituições do ensino superior.

ARTIGO 24  
Natureza jurídica das instituições de ensino superior estatais

1. As instituições de ensino superior estatais são pessoas colectivas de direito público, têm personalidade jurídica e gozam de autonomia científica, pedagógica e administrativa.
2. O conteúdo e alcance da autonomia são definidos na lei sobre o ensino superior referida no número 2 do artigo 23.

ARTIGO 25  
Acesso

1. Poderão ter acesso ao ensino superior os indivíduos que tenham concluído com aprovação a 12.ª classe ou equivalente.
2. As condições de acesso a cada instituição de ensino superior são regulamentadas pela respectiva instituição.

3. O acesso a cada curso do ensino superior deve ter em conta a preferência do candidato, o seu nível de conhecimentos científicos e aptidões, bem como a capacidade da respectiva instituição.

4. Para permitir a frequência do ensino superior e de forma a atenuar os efeitos discriminatórios decorrentes de desigualdades económicas e regionais ou de desvantagens sociais prévias:

- a) o Estado deve garantir bolsas de estudo com quotas pré-estabelecidas e outras formas de apoio para as classes de menor rendimento económico e para cada região. Estas bolsas poderão ser atribuídas a estudantes de instituições de ensino superior estatais e particulares;
- b) nas instituições de ensino superior estatais poderão ser consideradas quotas e ou reserva de lugares para os vários grupos de indivíduos mencionados na alínea anterior.

## ARTIGO 26

## Graus e diplomas

1. O ensino superior confere os graus de bacharel e licenciado, podendo também conferir os graus de mestre e doutor quando se mostrarem criadas as condições para tal.

2. Além dos graus referidos no número anterior, as instituições de ensino superior podem atribuir certificados e diplomas para cursos especializados ou de curta duração.

3. As instituições de ensino superior outorgam títulos honoríficos.

4. Até à aprovação da legislação especial sobre o ensino superior, o Conselho de Ministros definirá as condições gerais de obtenção dos graus referidos no número 1 deste artigo, ouvido o Conselho de Reitores.

## ARTIGO 27

## Investigação científica

1. Nas instituições de ensino superior serão criadas condições para a promoção e realização da investigação científica e tecnológica.

2. A investigação científica no ensino superior deve ter em conta os objectivos da instituição em que se inscre.

## SECÇÃO IV

## Modalidades especiais de ensino escolar

## ARTIGO 28

## Modalidades

1. Constituem modalidades especiais do ensino escolar:

- a) o ensino especial;
- b) o ensino vocacional;
- c) o ensino de adultos;
- d) o ensino à distância;
- e) a formação de professores.

2. Cada uma destas modalidades é parte integrante do ensino escolar mas rege-se por disposições especiais.

## ARTIGO 29

## Ensino especial

1. O ensino especial consiste na educação de crianças e jovens com deficiências físicas, sensoriais e mentais ou de difícil enquadramento escolar e realiza-se de princípio através de classes especiais dentro das escolas regulares.

2. Crianças com múltiplas deficiências graves ou com atraso mental profundo deverão receber uma educação adaptada às suas capacidades através do ensino extra-escolar.

3. É objectivo do ensino especial proporcionar uma formação em todos os graus de ensino e a capacitação vocacional que permita a integração destas crianças e jovens em escolas regulares, na sociedade e na vida laboral.

4. O ensino especial é tutelado pelo Ministério da Educação em conjunto com o Ministério da Saúde e a Secretaria de Estado da Acção Social, a quem compete estabelecer as normas, apoiar e fiscalizar o seu cumprimento, definir os critérios para a abertura, funcionamento e encerramento dos estabelecimentos de ensino especial.

## ARTIGO 30

## Ensino vocacional

1. O ensino vocacional consiste na educação de jovens que demonstram especiais talentos e aptidões particulares nos domínios das ciências e das artes, educação física e outros e realiza-se em escolas vocacionais.

2. A formação vocacional é feita sem prejuízo da formação básica e geral própria do ensino geral por forma a permitir um desenvolvimento global e equilibrado da personalidade do aluno.

3. O ensino vocacional é tutelado em conjunto pelo Ministério da Educação, Ministério da Saúde e Secretaria de Estado da Acção Social e sempre que necessário, pelo órgão estatal especialmente ligado à actividade em que se revela o talento, competindo a este órgão estabelecer as normas, apoiar e fiscalizar o seu cumprimento, definir os critérios para a abertura, funcionamento e encerramento dos estabelecimentos do ensino vocacional.

## ARTIGO 31

## Ensino de adultos

1. O ensino de adultos é aquele que é organizado para os indivíduos que já não se encontram na idade normal de frequência dos ensinos geral e técnico-profissional.

2. Esta modalidade de ensino é também destinada aos indivíduos que não tiveram oportunidade de se enquadrar no sistema de ensino escolar na idade normal de formação, ou que o não concluíram.

3. Têm acesso a esta modalidade de ensino os indivíduos:

- a) ao nível do ensino primário, a partir dos 15 anos;
- b) ao nível do ensino secundário, a partir dos 18 anos.

4. Este ensino atribui os mesmos diplomas e certificados que os conferidos pelo ensino regular, sendo as formas de acesso e os planos e métodos de estudos organizados de modo distinto, tendo em conta os grupos etários a que destinam, a experiência de vida e os conhecimentos demonstrados.

5. O Ministério da Educação definirá as formas de avaliação dos conhecimentos e aptidões para efeitos de integração dos educandos em classes especiais.

## ARTIGO 32

## Ensino à distância

1. O ensino à distância, mediante o recurso às novas tecnologias da informação, constitui não só uma forma complementar do ensino regular, mas também uma modalidade alternativa do ensino escolar.



2. O ensino à distância terá particular incidência no ensino de adultos e na formação contínua de professores.

#### ARTIGO 33 Formação de professores

A formação de professores para os ensinos geral, técnico-profissional, especial e vocacional realiza-se em instituições especializadas e visa:

1. Assegurar a formação integral dos docentes, capacitando-os para assumirem a responsabilidade de educar e formar os jovens e adultos.
2. Conferir no professor uma sólida formação científica, psicopedagógica e metodológica.
3. Permitir ao professor uma elevação constante do seu nível de formação científica, técnica e psicopedagógica.

#### ARTIGO 34 Níveis da formação de professores

A formação de professores estrutura-se em três níveis:

1. *Nível básico*: realiza-se a formação de professores do ensino primário do 1.º Grau.  
As habilitações de ingresso neste nível correspondem à 7.ª classe.
2. *Nível médio*: realiza a formação inicial dos professores do ensino primário e dos professores de práticas de especialidades do ensino técnico-profissional.  
As habilitações de ingresso neste nível correspondem à 10.ª classe do ensino geral ou equivalentes.
3. *Nível superior*: realiza a formação dos professores para todos os níveis do ensino.  
As habilitações para ingresso neste nível correspondem à 12.ª classe do ensino geral.

#### CAPÍTULO V Ensino extra-escolar

##### ARTIGO 35 Ensino extra-escolar

1. O ensino extra-escolar é o que engloba actividades de alfabetização e de aperfeiçoamento e actualização cultural e científica e realiza-se fora do sistema regular de ensino.
2. O ensino extra-escolar tem como objectivo permitir a cada indivíduo aumentar os seus conhecimentos e desenvolver as suas potencialidades, em complemento da formação escolar ou em suprimento da sua carência.
3. O ensino extra-escolar integra-se numa perspectiva de ensino permanente e visa a globalidade e a continuidade da acção educativa.
4. São objectivos fundamentais do ensino extra-escolar:
  - a) eliminar o analfabetismo literal e funcional;
  - b) contribuir para a efectiva igualdade de oportunidades educativas e profissionais dos que não frequentaram o sistema regular do ensino ou o abandonaram precocemente, designadamente através da alfabetização e do ensino de base de crianças e adultos;
  - c) assegurar a ocupação dos tempos livres das crianças, jovens e adultos com actividades de natureza cultural e de ensino informal sobretudo aquelas que não tiveram acesso à escola.

5. Compete ao Estado promover a realização de actividades extra-escolares e apoiar as que neste domínio, sejam de iniciativa das associações culturais e recreativas, associações de pais, associações de estudantes e organismos juvenis, organizações sindicais e comissões de trabalhadores, organizações cívicas e confessionais e outras.

6. O Conselho de Ministros definirá em regulamentação específica a forma de certificação e de atribuição de equivalências dos estudos realizados no âmbito do ensino extra-escolar.

#### CAPÍTULO VI

##### Direcção e administração

##### ARTIGO 36 Responsabilidade do Ministério da Educação

1. O Ministério da Educação é responsável pela planificação, direcção e controlo da administração do Sistema Nacional de Educação, assegurando a sua unicidade.
2. Os currículos e programas do ensino escolar, com excepção do ensino superior, têm um carácter nacional e são aprovados pelo Ministro da Educação.
3. Sempre que se revele necessário, podem ser introduzidas adaptações de carácter regional aos currículos e programas nacionais por forma a garantir uma melhor qualificação dos alunos, desde que com isso não se contrariem os princípios, objectivos e concepção do Sistema Nacional de Educação. Estas adaptações são aprovadas pelo Ministro da Educação.

##### ARTIGO 37 Conselho de Reitores

1. Até definição da legislação especial, para assuntos respeitantes ao ensino superior será criado um órgão consultivo e de assessoria, o Conselho de Reitores.
2. O Conselho de Reitores tem como membros permanentes o Ministro da Educação, que o preside, e os reitores das instituições de ensino superior.
3. Compete, em especial, ao Conselho de Reitores:
  - a) pronunciar-se sobre a criação ou encerramento de instituições do ensino superior;
  - b) pronunciar-se sobre propostas de introdução, supressão ou equiparação de graus do ensino superior;
  - c) propor a que cursos do ensino superior dão acesso os diferentes ramos do 2.º Ciclo do ensino secundário geral, bem como os diversos cursos do ensino médio técnico;
  - d) propor as quotas previstas no artigo 23, n.º 5, alíneas a) e b);
  - e) fiscalizar a actividade das instituições do ensino superior;
  - f) apreciar e avaliar o nível de ensino e da investigação científica nas instituições de ensino superior;
  - g) apresentar propostas e recomendações visando aumentar a qualidade e eficácia do ensino superior;
  - h) propor modalidades de estabelecimento de equivalências de estudos e habilitações para efeitos de ingresso no ensino superior;
  - i) preparar legislação pertinente sobre a organização e funcionamento do ensino superior para aprovação competente;
  - j) aprovar o regimento do Conselho.

6 DE MAIO DE 1992

An

#### CAPÍTULO VII

#### Implementação do Sistema Nacional de Educação

##### ARTIGO 38

##### Implementação

O Ministério da Educação, define a forma e métodos de implementação progressiva do Sistema Nacional de Educação.

##### ARTIGO 39

##### Reconhecimento e equivalência de habilitações anteriores

São reconhecidas as habilitações obtidas antes da entrada em vigor do Sistema definido na presente lei. O Ministério da Educação deverá publicar uma tabela oficial de equivalências.

#### CAPÍTULO VIII

#### Disposições finais

##### ARTIGO 40

É revogada a Lei n.º 4/83, de 23 de Março.

Aprovada pela Assembleia da República.

O Presidente da Assembleia da República, *Marcelino dos Santos*.

Promulgada em 6 de Maio de 1992.

Publique-se.

O Presidente da República, JOAQUIM ALBERTO CHISSANO.

## Apêndice II: Textos/composições escritos pelos alunos.

Chamo-me Názia Nhongo, sou estudante Pós-graduada e encontro-me a fazer a minha pesquisa de campo sobre o ensino bilingue em Moçambique. Agradeço muito que responda às perguntas que se seguem, pois a sua colaboração tem toda importância para mim.

Inquérito sociolinguístico para os alunos (a)

### Perguntas

#### 1. Dados sócio-demográficos

1.1 Nome do aluno: Samuell come 9

1.2 Idade: 9

1.3 Classe: 4º Bilingue

#### 2. Ambiente extra-escolar

2.1 Que língua falas em casa:

2.1.1 Com os pais? shangana

2.1.2 Com os irmãos? shangana

2.1.3 Com os avós maternos shangana

2.1.4 Com os avós paternos shangana

2.2 Frequentaste alguma escolinha antes de entrar para esta escola? si  
Qual? .....

#### 3. Habilidades de escrita

3.1 Sabes escrever?

3.1.1 Sim. eu sei  
Porquê? .....

3.1.2 Não si  
Porquê? nao sei  
.....

3.2 Gostas de escrever? x

3.2.1 Sim .....  
Porquê? .....

3.2.2 Não .....  
Porquê? .....

3.3 Gostarias de saber escrever?



Para quê? que me sirva

3.4 Qual é a disciplina de que gostas mais? matemática  
Porquê?

3.5 Sabes escrever uma composição? Sim ..... Não ~~x~~

3.6 Que tipo de texto gostas de escrever?

3.7 Podes escrever uma composição na qual fales da tua escola.

Samuel com 4  
Amia e Amie  
Escola Primária Comunitária de Mafra  
Amia e Amie  
que não se sabe  
que não se sabe  
tema da pessoa  
se não se sabe  
tema que não  
tema

3.8 Achas que estás preparado para escrever qualquer tipo de texto?

3.8.1 Sim ~~x~~  
Porquê? é que não

3.8.2 Não ~~x~~  
Porquê? Não

3.9 O professor manda fazer TPC's?

3.9.1 Quem te ajuda a fazer os exercícios em casa (T.P.C.)?

#### 4. Metodologia de ensino dos professores na óptica dos alunos

4.1 Há algum momento na aula em que o teu professor ensina a escrever?  
Como é que ele faz? si

4.2 Quantas vezes ele costuma fazer isso por semana ou por aula?

4.3 Costumas ir às aulas de explicação? si

4.3.1 O que mais gostas de fazer nas aulas de explicação?  
Porquê? que se

Chamo-me Názia Nhongo, sou estudante Pós-graduada e encontro-me a fazer a minha pesquisa de campo sobre o ensino bilingue em Moçambique. Agradeço muito que responda às perguntas que se seguem, pois a sua colaboração tem toda importância para mim.

#### Inquérito sociolinguístico para os alunos (a)

#### Perguntas

##### 1. Dados sócio-demográficos

1.1 Nome do aluno: Názia Nilton Nhongo  
1.2 Idade: 9  
1.3 Classe: 4ª Biling

##### 2. Ambiente extra-escolar

2.1 Que língua falas em casa:  
2.1.1 Com os pais? Changoma  
2.1.2 Com os irmãos? Changoma  
2.1.3 Com os avós maternos Bonga  
2.1.4 Com os avós paternos Bonga  
2.2 Frequentaste alguma escolinha antes de entrar para esta escola? Não  
Qual? .....

##### 3. Habilidades de escrita

3.1 Sabes escrever?  
3.1.1 Sim.. percebeo hulu  
Porquê? .....  
3.1.2 Não.....  
Porquê? .....  
3.2 Gostas de escrever?  
3.2.1 Sim X.....  
Porquê? .....  
3.2.2 Não .....  
Porquê? .....  
3.3 Gostarias de saber escrever?







Chamo-me Názia Nhongo, sou estudante Pós-graduada e encontro-me a fazer a minha pesquisa de campo sobre o ensino bilingue em Moçambique. Agradeço muito que responda às perguntas que se seguem, pois a sua colaboração tem toda importância para mim.

#### Inquérito sociolinguístico para os alunos (a)

#### Perguntas

##### 1. Dados sócio-demográficos

- 1.1 Nome do aluno: *Justina Hamedani Albaze*  
1.2 Idade: *17 anos*  
1.3 Classe: *4.º Ano*

##### 2. Ambiente extra-escolar

- 2.1 Que língua falas em casa:  
2.1.1 Com os pais? *Changene*  
2.1.2 Com os irmãos? *Changene*  
2.1.3 Com os avós maternos *Changene*  
2.1.4 Com os avós paternos *Português*  
2.2 Frequentaste alguma escolinha antes de entrar para esta escola? *Sim*  
Qual? *Changene*

##### 3. Habilidades de escrita

- 3.1 Sabes escrever?  
3.1.1 Sim.  
Porquê? *Porque sou estudante*  
3.1.2 Não. *X*  
Porquê? .....  
3.2 Gostas de escrever?  
3.2.1 Sim *X*  
Porquê? *Porque gosto*  
3.2.2 Não .....  
Porquê? .....  
3.3 Gostarias de saber escrever?





Chamo-me Názia Nhongo, sou estudante Pós-graduada e encontro-me a fazer a minha pesquisa de campo sobre o ensino bilingue em Moçambique. Agradeço muito que responda às perguntas que se seguem, pois a sua colaboração tem toda importância para mim.

#### Inquérito sociolinguístico para os alunos (a)

#### Perguntas

##### 1. Dados sócio-demográficos

- 1.1 Nome do aluno: Araújo João  
1.2 Idade: 10  
1.3 Classe: 4.ª Monoling

##### 2. Ambiente extra-escolar

- 2.1 Que língua falas em casa:  
2.1.1 Com os pais? shonga  
2.1.2 Com os irmãos? portugues  
2.1.3 Com os avós maternos shonga  
2.1.4 Com os avós paternos shonga  
2.2 Frequentaste alguma escolinha antes de entrar para esta escola? Sí  
Qual? .....

##### 3. Habilidades de escrita

- 3.1 Sabes escrever?  
3.1.1 Sim.. muio questionei  
Porquê? .....  
3.1.2 Não. X  
Porquê? porque não sei  
3.2 Gostas de escrever?  
3.2.1 Sim X  
Porquê? porque gosto de escrever  
3.2.2 Não .....  
Porquê? .....  
3.3 Gostarias de saber escrever?

Para quê? *Eu que quero muito bem a escola*

3.4 Qual é a disciplina de que gostas mais? *o Português*  
Porquê? *Eu sou muito curioso*

3.5 Sabes escrever uma composição? Sim *X*... Não.....

3.6 Que tipo de texto gostas de escrever? .....

3.7 Podes escrever uma composição na qual fales da tua escola

*Amo a minha escola  
Eu sou da escola de ensino básico e secundário  
Eu sou da escola de ensino básico e secundário  
Eu sou da escola de ensino básico e secundário  
Eu sou da escola de ensino básico e secundário  
Eu sou da escola de ensino básico e secundário  
Eu sou da escola de ensino básico e secundário  
Eu sou da escola de ensino básico e secundário  
Eu sou da escola de ensino básico e secundário  
Eu sou da escola de ensino básico e secundário  
Eu sou da escola de ensino básico e secundário  
Eu sou da escola de ensino básico e secundário*

3.8 Achas que estás preparado para escrever qualquer tipo de texto?

3.8.1 Sim *X*..

Porquê? .....

3.8.2 Não .....

Porquê? *Eu quero saber mais sobre a escola*

3.9 O professor manda fazer TPC's? *Sim*

3.9.1 Quem te ajuda a fazer os exercícios em casa (T.P.C.)? *Meu pai e mãe*

#### 4. Metodologia de ensino dos professores na óptica dos alunos

4.1 Há algum momento na aula em que o teu professor ensina a escrever? *Sim*

Como é que ele faz? *Ele ensina a escrever a mão e a máquina*

4.2 Quantas vezes ele costuma fazer isso por semana ou por aula?

*Uma vez por semana*

4.3 Costumas ir às aulas de explicação? *Não*

4.3.1 O que mais gostas de fazer nas aulas de explicação? *aprender a escrever*

Porquê? *Eu sou muito curioso*



Chamo-me Názia Nhongo, sou estudante Pós-graduada e encontro-me a fazer a minha pesquisa de campo sobre o ensino bilingue em Moçambique. Agradeço muito que responda às perguntas que se seguem, pois a sua colaboração tem toda importância para mim.

#### Inquérito sociolinguístico para os alunos (a)

#### Perguntas

##### 1. Dados sócio-demográficos

1.1 Nome do aluno: Silboana Ndoma Nhongo  
1.2 Idade: 13 anos  
1.3 Classe: Memolingo

##### 2. Ambiente extra-escolar

2.1 Que língua falas em casa:  
2.1.1 Com os pais? Português  
2.1.2 Com os irmãos? Português  
2.1.3 Com os avós maternos Português  
2.1.4 Com os avós paternos Português  
2.2 Frequentaste alguma escolinha antes de entrar para esta escola? Não  
Qual? .....

##### 3. Habilidades de escrita

3.1 Sabes escrever?  
3.1.1 Sim..  
Porquê? sim  
.....  
3.1.2 Não.....  
Porquê? .....

3.2 Gostas de escrever?  
3.2.1 Sim X.....  
Porquê? .....

3.2.2 Não .....  
Porquê? .....

3.3 Gostarias de saber escrever?

Para quê? *para fazer os trabalhos de casa e para estudar*

3.4 Qual é a disciplina de que gostas mais? *Matemática*  
Porquê? *porque gosto de resolver problemas*

3.5 Sabes escrever uma composição? Sim ..... Não..... *X*

3.6 Que tipo de texto gostas de escrever? .....

3.7 Podes escrever uma composição na qual fales da tua escola.

*Se eu fosse a directora da escola, eu iria fazer uma reunião com os professores e os alunos para falar da escola. Eu iria falar com os professores para saber o que eles acham da escola e com os alunos para saber o que eles gostam de fazer na escola. Eu iria fazer uma reunião com os pais para saber o que eles acham da escola e com os alunos para saber o que eles gostam de fazer na escola. Eu iria fazer uma reunião com os professores para saber o que eles acham da escola e com os alunos para saber o que eles gostam de fazer na escola.*

3.8 Achas que estás preparado para escrever qualquer tipo de texto?

3.8.1 Sim *X*.

Porquê? *porque gosto de escrever*

3.8.2 Não *X*...

Porquê? *porque não gosto de escrever*

3.9 O professor manda fazer TPC's? *Sim*

3.9.1 Quem te ajuda a fazer os exercícios em casa (T.P.C.)? *meu pai e meu irmão*

#### 4. Metodologia de ensino dos professores na óptica dos alunos

4.1 Há algum momento na aula em que o teu professor ensina a escrever? *sim*  
Como é que ele faz? .....

4.2 Quantas vezes ele costuma fazer isso por semana ou por aula?  
*uma vez por semana*

4.3 Costumas ir às aulas de explicação? *sim*

4.3.1 O que mais gostas de fazer nas aulas de explicação? *o que o professor explica*  
Porquê? .....

Chamo-me Názia Nhongo, sou estudante Pós-graduada e encontro-me a fazer a minha pesquisa de campo sobre o ensino bilingue em Moçambique. Agradeço muito que responda às perguntas que se seguem, pois a sua colaboração tem toda importância para mim.

#### Inquérito sociolinguístico para os alunos (a)

#### Perguntas

##### 1. Dados sócio-demográficos

1.1 Nome do aluno: ..... *Caetano Maria Tchora* .....  
1.2 Idade: ..... *12* .....  
1.3 Classe: ..... *11ª - Moçimbo* .....

##### 2. Ambiente extra-escolar

2.1 Que língua falas em casa:  
2.1.1 Com os pais? ..... *Changana* .....  
2.1.2 Com os irmãos? ..... *Changana* .....  
2.1.3 Com os avós maternos ..... *Changana* .....  
2.1.4 Com os avós paternos ..... *Changana* .....  
2.2 Frequentaste alguma escolinha antes de entrar para esta escola? .....  
Qual? ..... *nae* .....

##### 3. Habilidades de escrita

3.1 Sabes escrever?  
3.1.1 Sim..  
Porquê? ..... *sim, que eu estudei* .....  
..... *por os pais e os avs* .....  
3.1.2 Não. ....  
Porquê? .....  
.....  
3.2 Gostas de escrever?  
3.2.1 Sim .....  
Porquê? .....  
.....  
3.2.2 Não .....  
Porquê? .....  
.....  
3.3 Gostarias de saber escrever?



Para quê? para o meu dia 12/abril

3.4 Qual é a disciplina de que gostas mais? educação

Porquê? *A queda de Lomé*

3.5 Sabes escrever uma composição? Sim ~~.....~~ Não.....

3.6 Que tipo de texto gostas de escrever? .....

3.7 Podes escrever uma composição na qual fales da tua escola.

[illegible]

3.8 Achas que estás preparado para escrever qualquer tipo de texto?

### 3.8.1 Sim ~~...~~

Porquê?.....

### 3.8.2 Não .....

Porquê?.....

3.9 O professor manda fazer TPC's? Sim

3.9.1 Quem te ajuda a fazer os exercícios em casa (T.P.C.)? .....mãe.....

#### 4. Metodologia de ensino dos professores na óptica dos alunos

4.1 Há algum momento na aula em que o teu professor ensina a escrever?.....Não.....

Como é que ele faz? no seu livro de receitas

4.2 Quantas vezes ele costuma fazer isso por semana ou por aula?

4.3 Costumas ir às aulas de explicação? .....

4.3.1 O que mais gostas de fazer nas aulas de explicação? ..... *show notes* .....

Porquê? .....



**Apêndice III: Programa de Ensino Bilingue II Ciclo: Objectivos e Orientações  
Metodológicas.**



3ª Classe

Programas de L1 e L2 - 2º Ciclo

OBJECTIVOS GERAIS DO 2º CICLO - L1 O aluno, ao terminar o segundo ciclo deve ser capaz de:	OBJECTIVOS GERAIS DO 2º CICLO - L2 O aluno ao terminar o segundo ciclo deve ser capaz de:
Expressar-se correctamente, oralmente e por escrito, em diferentes situações de comunicação;	Ter desenvolvido as habilidades ouvir, falar, ler e escrever em português, de modo a usar esta língua como meio de ensino e aprendizagem a partir da 4ª Classe;
Utilizar adequadamente vocabulário específico das diferentes áreas temáticas e disciplinares;	Expressar-se com segurança, oralmente e por escrito, em situações de comunicação relacionadas com as diferentes áreas temáticas e disciplinares;
Identificar ideias essenciais de mensagens orais e escritas;	Usar adequadamente vocabulário específico das diferentes áreas temáticas e disciplinares;
Utilizar técnicas de linguagem verbal, musical, não verbal e corporal (diálogo, debate, carta, narração, banda desenhada), respeitando as respectivas regras básicas;	Identificar ideias essenciais de mensagens orais e escritas;
Interpretar mensagens simples em diferentes códigos de linguagem simbólica e gráfica (cartazes, gráficos, tabelas, barras cronológicas, expressões matemáticas, notações musicais, ...);	Utilizar técnicas de linguagem verbal, musical, e corporal (diálogo, debate, carta, narração, banda desenhada), respeitando as respectivas regras básicas;
Utilizar convenções e regras básicas dessas linguagens para representar factos, formas, relações e processos elementares;	Interpretar mensagens simples em diferentes códigos de linguagem simbólica e gráfica (cartazes, gráficos, tabelas, barras cronológicas, expressões matemáticas, notações musicais, ...);
Recolher, reproduzir ou recriar manifestações do património tradicional moçambicano (literatura oral, canções, jogos, artesanato);	Utilizar convenções e regras básicas dessas linguagens para representar factos, formas, relações e processos elementares;
Produzir textos de diferentes discursos com coerência e correção ortográfica;	Recolher, reproduzir ou recriar manifestações do património tradicional moçambicano (literatura oral, canções, jogos, artesanato);
Ler narrativas e poemas da literatura nacional e universal;	Produzir textos de diferentes discursos com coerência e correção ortográfica;
	Ler poemas e narrativas da literatura nacional e universal;

3ª Classe

Programas de L1 e L2 - 2º Ciclo

OBJECTIVOS GERAIS DO 2º CICLO - L1 O aluno, ao terminar o segundo ciclo deve ser capaz de:	OBJECTIVOS GERAIS DO 2º CICLO - L2 O aluno ao terminar o segundo ciclo deve ser capaz de:
Expressar-se correctamente, oralmente e por escrito, em diferentes situações de comunicação;	Ter desenvolvido as habilidades ouvir, falar, ler e escrever em português, de modo a usar esta língua como meio de ensino e aprendizagem a partir da 4ª Classe;
Utilizar adequadamente vocabulário específico das diferentes áreas temáticas e disciplinares;	Expressar-se com segurança, oralmente e por escrito, em situações de comunicação relacionadas com as diferentes áreas temáticas e disciplinares;
Identificar ideias essenciais de mensagens orais e escritas;	Usar adequadamente vocabulário específico das diferentes áreas temáticas e disciplinares;
Utilizar técnicas de linguagem verbal, musical, não verbal e corporal (diálogo, debate, carta, narração, banda desenhada), respeitando as respectivas regras básicas;	Identificar ideias essenciais de mensagens orais e escritas;
Interpretar mensagens simples em diferentes códigos de linguagem simbólica e gráfica (cartazes, gráficos, tabelas, barras cronológicas, expressões matemáticas, notações musicais, ...);	Utilizar técnicas de linguagem verbal, musical, e corporal (diálogo, debate, carta, narração, banda desenhada), respeitando as respectivas regras básicas;
Utilizar convenções e regras básicas dessas linguagens para representar factos, formas, relações e processos elementares;	Interpretar mensagens simples em diferentes códigos de linguagem simbólica e gráfica (cartazes, gráficos, tabelas, barras cronológicas, expressões matemáticas, notações musicais, ...);
Recolher, reproduzir ou recriar manifestações do património tradicional moçambicano (literatura oral, canções, jogos, artesanato);	Utilizar convenções e regras básicas dessas linguagens para representar factos, formas, relações e processos elementares;
Produzir textos de diferentes discursos com coerência e correção ortográfica;	Recolher, reproduzir ou recriar manifestações do património tradicional moçambicano (literatura oral, canções, jogos, artesanato);
Ler narrativas e poemas da literatura nacional e universal;	Produzir textos de diferentes discursos com coerência e correção ortográfica;
	Ler poemas e narrativas da literatura nacional e universal;



OBJECTIVOS GERAIS DO 2º CICLO - L1 O aluno, ao terminar o segundo ciclo deve ser capaz de:	OBJECTIVOS GERAIS DO 2º CICLO - L2 O aluno ao terminar o segundo ciclo deve ser capaz de:
Conhecer as características fundamentais da estrutura da L1;	Conhecer as características fundamentais da estrutura do português;
Reconhecer as regras básicas do funcionamento da L1, a partir de situações reais de comunicação;	Reconhecer as regras básicas do funcionamento do português, a partir de situações de comunicação reais;
Traduzir com segurança, oralmente e por escrito, textos de L1 para L2;	Traduzir com segurança, oralmente e por escrito, textos de L2 para L1;
Revelar atitudes de respeito e de solidariedade para com as pessoas e grupos de idade, raça, sexo, e origem social diferentes, bem como em relação a pessoas e povos de outras culturas, apreciando e valorizando os seus costumes e formas de expressão;	Revelar atitudes de respeito e de solidariedade para com as pessoas e grupos de idade, raça, sexo, e origem social diferentes, bem como em relação a pessoas e povos de outras culturas, apreciando e valorizando os seus costumes e formas de expressão;
Reconhecer os símbolos de identificação nacional em aspectos da história, paisagem e património cultural local;	Reconhecer os símbolos de identificação nacional em aspectos da história, paisagem e património cultural local;
Assumir comportamentos de protecção do meio ambiente e de preservação do património cultural local;	Assumir comportamentos de protecção do meio ambiente e de preservação do património cultural local;
Demonstrar abertura e confiança nas relações interpessoais e na realização de tarefas, fazendo uso da experiência e das competências na resolução de problemas;	Demonstrar abertura e confiança nas relações interpessoais e na realização de tarefas, fazendo uso da experiência e das competências na resolução de problemas;
Revelar hábitos de higiene, actividade física e alimentação que favoreçam o seu desenvolvimento e o de uma vida sã;	Revelar hábitos de higiene, actividade física e alimentação que favoreçam o seu desenvolvimento e o de uma vida sã;
Respeitar compromissos do seu quotidiano (pontualidade, assiduidade, responsabilidade...);	Respeitar compromissos do seu quotidiano (pontualidade, assiduidade, responsabilidade...);
Manifestar sensibilidade aos problemas da escola e da comunidade e participar na sua resolução através de esquemas de apoio ao seu alcance;	Manifestar sensibilidade aos problemas da escola e da comunidade e participar na sua resolução através de esquemas de apoio ao seu alcance;

## Programas de L1 e L2, 3ª classe - 2º Ciclo

OBJECTIVOS GERAIS DO 2º CICLO - L1 O aluno, ao terminar o segundo ciclo deve ser capaz de:	OBJECTIVOS GERAIS DO 2º CICLO - L2 O aluno ao terminar o segundo ciclo deve ser capaz de:
Ter adquirido as quatro habilidades linguísticas: ouvir, falar, ler e escrever, para manipular com segurança, conceitos e informações relacionadas com as diferentes áreas temáticas e disciplinares;	Ter adquirido as quatro habilidades linguísticas: ouvir, falar, ler e escrever, para manipular com segurança, conceitos e informações relacionadas com as diferentes áreas temáticas e disciplinares;
Ouvir textos e mensagens orais;	Ouvir textos e mensagens orais;
Expressar-se adequadamente em situações de comunicação relacionadas com as diferentes áreas temáticas e disciplinares;	Expressar-se adequadamente em situações de comunicação relacionadas com as diferentes áreas temáticas e disciplinares;
Reconhecer a linguagem formal da não formal;	Reconhecer a linguagem formal da não formal;
Usar adequadamente a linguagem formal e não formal, de acordo com as situações de comunicação;	Usar adequadamente a linguagem formal e não formal, de acordo com as situações de comunicação;
Contar pequenas histórias, respeitando a cronologia/ordem e localização dos acontecimentos;	Contar pequenas histórias, respeitando a cronologia/ordem e localização dos acontecimentos;
Relatar, oralmente e por escrito, acontecimentos vividos ou ouvidos, de forma clara e coerente;	Relatar, oralmente e por escrito, acontecimentos vividos ou ouvidos, de forma clara e coerente;
Formular juízos de valor tendo em conta a situação de comunicação;	Formular juízos de valor tendo em conta a situação de comunicação;



OBJECTIVOS GERAIS DA 3ª CLASSE - L1 O aluno, ao terminar a terceira classe deve ser capaz de:	OBJECTIVOS GERAIS DA 3ª CLASSE - L2 O aluno, ao terminar a terceira classe deve ser capaz de:
Comunicar fluentemente em situações de comunicação relacionadas com as diferentes áreas temáticas e disciplinares;	Ter adquirido as quatro habilidades linguísticas: ouvir, falar, ler e escrever, para manipular com segurança, conceitos e informações relacionados com as áreas temáticas e disciplinares e usar esta língua como língua de ensino na classe seguinte;
Ouvir textos e mensagens orais;	Ouvir textos e mensagens orais; Seguir e dar instruções;
Expressar-se correctamente em situações de comunicação relacionadas com as diferentes áreas temáticas e disciplinares;	Expressar-se adequadamente em situações de comunicação relacionadas com as diferentes áreas temáticas e disciplinares;
Usar vocabulário novo relacionado com as diferentes áreas temáticas e disciplinares;	Seguir e dar instruções orais e escritas;
Distinguir a linguagem formal da não formal, e os respectivos contextos de uso;	Distinguir a linguagem formal da não formal, e os respectivos contextos de uso;
Contar pequenas histórias, respeitando a cronologia/ordem e localização dos acontecimentos;	Contar pequenas histórias, respeitando a cronologia/ordem e localização dos acontecimentos;
Relatar, oralmente e por escrito, acontecimentos vividos ou ouvidos, de forma clara e coerente;	Relatar, oralmente e por escrito, acontecimentos vividos, de forma clara e coerente;
Formular juízos de valor tendo em conta a situação de comunicação;	Formular juízos de valor tendo em conta a situação de comunicação;

OBJECTIVOS GERAIS DA 3ª CLASSE - L1 O aluno, ao terminar o segundo ciclo deve ser capaz de:	OBJECTIVOS GERAIS DA 3ª CLASSE - L2 O aluno, ao terminar o segundo ciclo deve ser capaz de:
Ler, com fluência e compreensão, respeitando a entoação, ritmo, a pronúncia correcta das palavras e a pontuação;	Ler, com fluência e compreensão, respeitando a entoação, ritmo, a pronúncia correcta das palavras e a pontuação;
Descrever, oralmente e por escrito, objectos, o seu meio circundante, suas impressões e experiências, exprimindo as suas ideias com clareza e precisão;	Descrever, oralmente e por escrito, objectos, o seu meio circundante, suas impressões e experiências, exprimindo as suas ideias com clareza e precisão;
Identificar objectos, lugares e pessoas através da descrição;	Identificar objectos, lugares e pessoas através da descrição;
Produzir textos (cartas informais, instruções e direcções simples,) de forma clara e coerente, respeitando as regras ortográficas e de pontuação;	Produzir textos (cartas informais, instruções e direcções simples,) de forma clara e coerente, respeitando as regras ortográficas e de pontuação;
Conhecer as regras básicas do funcionamento da língua;	Conhecer as regras básicas do funcionamento da língua;
Aplicar as regras de higiene individual e colectiva;	Aplicar as regras de higiene individual e colectiva;
Reconhecer e respeitar os valores da sua comunidade;	Reconhecer e respeitar os valores da sua comunidade;
Reconhecer e respeitar os símbolos nacionais;	Reconhecer e respeitar os símbolos nacionais; Tomar iniciativas;
Tomar iniciativas;	
Contribuir para a limpeza e conservação do recinto escolar e outros espaços da comunidade;	Contribuir para a limpeza e conservação do recinto escolar e outros espaços da comunidade;
Reconhecer e respeitar os direitos da criança;	Reconhecer e respeitar os direitos da criança;



OBJECTIVOS GERAIS DA 4ª CLASSE - L1 Ao terminar a quarta classe, o aluno deve ser capaz de:	OBJECTIVOS GERAIS DA 4ª CLASSE - L2 Ao terminar a quarta classe, o aluno deve ser capaz de:
Comunicar fluentemente, oralmente e por escrito, em vários contextos, na sua L1;	Comunicar com segurança, oralmente e por escrito, em vários contextos, na L2;
Ter conhecimentos das estruturas e regras gramaticais da sua L1;	Ter conhecimentos das estruturas e regras gramaticais da L2;
Possuir a capacidade de interpretar e produzir alguns textos de carácter familiar, cerimonioso, oficial e de sistematização;	Possuir a capacidade de interpretar e produzir alguns textos de carácter familiar, cerimonioso, oficial e de sistematização;
Compreender textos orais e escritos;	Compreender textos orais e escritos;
Desenvolver a capacidade de questionar, apreciar, discutir assuntos, fazer observações e análises, fazer experiências simples, resolver problemas e aplicar os conhecimentos duma forma criativa;	Desenvolver a capacidade de questionar, apreciar, discutir assuntos, fazer observações e análises, fazer experiências simples, solucionar problemas e aplicar os conhecimentos duma forma criativa;
Conhecer os principais usos e costumes do seu distrito, província e país;	Conhecer os principais usos e costumes do seu distrito, província e país;
Reconhecer e valorizar o património histórico e cultural nacional;	Reconhecer e valorizar o património histórico e cultural nacional;
Demonstrar respeito por outros povos e culturas;	Demonstrar respeito por outros povos e culturas;
Demonstrar uma atitude positiva em relação às línguas e culturas moçambicanas;	Demonstrar uma atitude positiva em relação às línguas e culturas moçambicanas;
Contribuir para um panorama de limpeza e conservação do meio ambiente;	Contribuir para um panorama de limpeza e conservação do meio ambiente;

Programa de Educação Bilingue - II Ciclo - 4ª Classe

OBJECTIVOS GERAIS DA 5ª CLASSE - L1 Ao terminar a quinta classe, o aluno deve ser capaz de:	OBJECTIVOS GERAIS DA 5ª CLASSE - L2 Ao terminar a quinta classe, o aluno deve ser capaz de:
Comunicar correctamente em vários contextos, oralmente e por escrito, na sua L1;	Comunicar correctamente em vários contextos, oralmente e por escrito, na L2;
Reconhecer a relevância da necessidade de comunicação entre as pessoas;	Reconhecer a relevância da necessidade de comunicação entre as pessoas;
Adquirir habilidades de produzir, com destreza, mensagens orais e escritas na L1;	Adquirir habilidades de produzir, com destreza, mensagens orais e escritas na L2;
Compreender e produzir textos de carácter familiar, cerimonioso, oficial e de sistematização de dados;	Compreender e produzir textos de carácter familiar, cerimonioso, oficial e de sistematização de dados;
Resumir textos;	Resumir textos;
Reconhecer a estrutura de textos;	Reconhecer a estrutura de textos;
Desenvolver a capacidade de questionar, apreciar, discutir assuntos e de aplicar duma forma criativa os conhecimentos adquiridos;	Desenvolver a capacidade de questionar, apreciar, discutir assuntos e de aplicar duma forma criativa os conhecimentos adquiridos;
Demonstrar uma atitude positiva em relação aos aspectos culturais do País;	Demonstrar uma atitude positiva em relação aos aspectos culturais do País;
Ter conhecimentos relacionados com estruturas e regras gramaticais da sua L1;	Ter conhecimentos relacionados com estruturas e regras gramaticais da L2;
Respeitar os órgãos de soberania do Estado;	Respeitar os órgãos de soberania do Estado;
Mostrar uma atitude positiva em relação aos símbolos da pátria;	Mostrar uma atitude positiva em relação aos símbolos da pátria;

Programa de Educação Bilingue - II Ciclo - 5ª Classe



### Orientações Metodológicas - L2

Na 3ª Classe os alunos já terão aprendido a ler e a escrever na L1 e já terão boas bases de oralidade na L2. Este é o momento de transição, pois a leitura e escrita em L2 (Português).

Este processo é gradual e os alunos irão transferir as habilidades de leitura e escrita da L1 para a L2.

Para tal, é necessário continuar a aprofundar a leitura e escrita na L1 e a oralidade em L2 porque o domínio da leitura e escrita da L1 e da oralidade em Português é a garantia para o sucesso de uma transferência positiva das habilidades e o desenvolvimento de uma leitura e escrita em Português robusta.

#### 1. A Oralidade (ouvir e falar)

O desenvolvimento da oralidade deve ser uma preocupação constante do professor de língua em qualquer nível. Após a etapa de aquisição do vocabulário básico para o aluno compreender e expressar-se em português, o desenvolvimento da oralidade deve acompanhar e servir de base para o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

Para o desenvolvimento da competência comunicativa oral dos alunos, propõem-se, dentre várias, as seguintes actividades:

- audição
- diálogo
- narração de histórias; recontos orais de histórias ouvidas ou lidas, de acontecimentos ouvidos, etc.;
- descrição de objectos, pessoas, lugares
- canções
- recitação de poemas
- realização de jogos orais

#### 2. A leitura e a escrita (ler e escrever)

O ensino-aprendizagem da leitura e escrita deve ser feito em simultâneo e basear-se em situações reais de comunicação.

#### O Alfabeto

A revisão dos fonemas comuns a L1 e a L2, já aprendidos em L1, e a introdução dos fonemas específicos do português deve obedecer às seguintes etapas e ordem:

- 1ª Etapa: I, U, O, E, A
- 2ª Etapa: M, P, T, L, N, C, D
- 3ª Etapa: P, V, B, R, G

4ª Etapa: S, J, F, Z, **H, Q, X**

5ª Etapa: K, W, Y

Os fonemas a serem introduzidos pela primeira vez são os que se apresentam em tom mais escuro, nomeadamente **A, B, G, H, Q, X** aos quais o professor deverá prestar maior atenção em relação aos restantes, em fase de revisão.

Ao conjunto das 23 letras, que constituem o alfabeto do português, acrescenta-se os grafemas (letras) K, W, Y, E, por estes não existirem em português, devem ser introduzidas na última etapa, ligando introdução a nomes. Por outro lado, os alunos já estarão familiarizados com estes grafemas, que são comuns na L1.

#### **As combinações de letras**

A sequência da introdução das combinações fonéticas obedecerá as seguintes etapas:

1ª Etapa: ão, ãe, ãe, rr, ss; s intervocálico (asa, esa, isa); r intervocálico (uri, are, ora)

2ª Etapa: as, us, is; om, im, am, em, um, on, in, an, en, un,; al, ul, il, ol, el; ça, ço, çu;

3ª Etapa: gue, gui; ch; nh; ce, ci; ez, az, íz, oz, uz

4ª Etapa: lh, ge, gi; br, cr, fr, gr, vr, pr; bl, cl, fl, gl, pl, dr, qua, qui, quo, que;

5ª Etapa: os cinco valores fonéticos do x (em palavras como xarope, exame, táxi, explica, próximo). Feito o percurso de análise e síntese, durante a introdução das combinações fonéticas, o professor deverá levar o aluno a desenvolver actividades que visem o reforço da capacidade de compreensão e expressão escritas, com base na leitura de frases e textos que constam do livro de leitura.

#### **Actividades de leitura**

A leitura de textos mais extensos segue a introdução dos grupos fonéticos. As actividades de leitura poderão consistir no seguinte:

1. Análise de imagens do texto ou de outras imagens relacionadas com o texto a ser introduzido;
2. Leitura silenciosa;
3. Identificação;
4. Explicação das palavras de difícil compreensão;
5. Registo das palavras pelo aluno;
6. Interpretação oral do texto;
7. Oral pelos alunos: colectiva (toda a turma ou por grupos) ou individual;
8. Leitura expressiva feita pelo professor

#### **3. Funcionamento da Língua**

Nesta classe, o ensino-aprendizagem da gramática deve ser feito de forma implícita, através da prática da língua, se atendermos ao estágio de desenvolvimento psicológico das crianças. O aluno **não deve nunca** decorar as regras gramaticais. O ensino-aprendizagem da gramática, nesta fase, deve ser feito a partir de situações reais de comunicação, textos ou frases conhecidas.



*Programa de Educação Bilingue - II Ciclo*

Grosso modo, o ensino-aprendizagem da gramática, nesta fase, consiste no seguinte:

- a) uso da língua em situações reais de comunicação
- b) prática intensiva de exercícios estruturais, orais e escritos



## Apêndice IV: Programa de Educação Bilingue II Ciclo: Português (L2), 4ª classe.

Português L2, 4ª Classe - Programa de Educação Bilingue – II Ciclo

161

### PORTUGUÊS L2, 4ª CLASSE - EDUCAÇÃO BILINGUE

UNIDADE TEMÁTICA	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS O aluno deve ser capaz de:	CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS BÁSICAS O aluno:	Carga horária
Família	<ul style="list-style-type: none"> <li>Usar formas apropriadas para cumprimentar e responder a cumprimentos no ambiente familiar, apresentar-se e apresentar alguém;</li> <li>Nomear os elementos da comunicação;</li> <li>Identificar os elementos de comunicação;</li> <li>Distinguir os tipos de comunicação;</li> <li>Identificar os tipos de linguagem: verbal, não verbal e mista;</li> <li>Caracterizar os três tipos de linguagem;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Regras de convivência na família:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>Saudação</li> <li>Solidariedade</li> <li>Respeito</li> <li>Ajuda mútua</li> <li>Cortesia</li> </ul> </li> <li>Comunicação:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>Elementos de comunicação</li> <li>Tipos de comunicação</li> </ul> </li> <li>Tipos de linguagem:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>Características</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Usa formas apropriadas para cumprimentar e responder a cumprimentos;</li> <li>Faz perguntas as pessoas sobre o estado de saúde delas;</li> <li>Responde a perguntas sobre o seu estado de saúde;</li> <li>Cumprimenta ou responde a cumprimentos (saudação) de acordo com os diferentes momentos do dia;</li> <li>Usa formas apropriadas para: apresentar-se, apresentar um amigo, colega ou outras pessoas à família;</li> <li>Responder a uma apresentação;</li> <li>Respeita as regras de convivência (disciplina) na família;</li> <li>Cumprimenta as regras de convivência (disciplina) na família;</li> <li>Usa formas apropriadas quando: pede e reage a pedidos de licença para se movimentar;</li> <li>Pede e reage a pedidos de desculpa;</li> <li>Agradece e reage a agradecimentos;</li> <li>Felicita e reage a felicitações;</li> <li>Faz votos e responde a votos;</li> <li>Elabora o esquema básico da comunicação;</li> <li>Identifica os elementos básicos da comunicação (emissor, mensagem, receptor, canal e código);</li> <li>Distingue os tipos de comunicação unilateral do bilateral e em presença do à distância;</li> <li>Identifica os tipos de linguagem: verbal, não verbal e mista;</li> <li>Caracteriza cada um dos três tipos de linguagem;</li> <li>Dá exemplos de situações de comunicação em que se usa cada tipo de linguagem;</li> </ul>	72/68 tempos

Carga horária para escolas de 1 turno

Carga horária para escolas de 2 turnos

Português L2, 4ª Classe - Programa de Educação Bilingue – II Ciclo

165

UNIDADE TEMÁTICA	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS O aluno deve ser capaz de:	CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS BÁSICAS O aluno:	Carga horária
Família (cont.)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer os pronomes pessoais sujeito e complemento;</li> <li>Identificar uma frase;</li> <li>Construir frases;</li> <li>Distinguir frase de oração;</li> <li>Distinguir oração de período;</li> <li>Identificar sujeito e predicado;</li> <li>Distinguir grupo nominal do verbal;</li> <li>Fazer análise sintática;</li> <li>Conhecer a noção de verbo;</li> <li>Usar os tempos verbais presente, passado (perfeito e imperfeito) e futuro (simples e perifrástico);</li> <li>Usar os tempos compostos (presente e passado);</li> <li>Conjugar os verbos irregulares <i>ser, estar, ter, ler, poder, querer, ir, vir, ouvir, e sair</i>, nos tempos verbais presente, passado e futuro;</li> <li>Conhecer os modos verbais indicativo, imperativo e conjuntivo;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pronomes pessoais:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>sujeito (eu, tu, ele/ela, você, vós, eles)</li> <li>complemento (o, a, os, as)</li> </ul> </li> <li>A frase e a sua constituição</li> <li>Frase e oração</li> <li>Oração e período</li> <li>Oração e os seus termos essenciais</li> <li>Sujeito e predicado</li> <li>Grupo nominal</li> <li>Grupo verbal</li> <li>Concordância frásica</li> <li>Análise sintática</li> <li>Complementos circunstanciais</li> <li>Verbos irregulares</li> <li>Tempos verbais</li> <li>Modos verbais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhece os pronomes pessoais sujeito e complemento;</li> <li>Identifica uma frase;</li> <li>Constrói frases;</li> <li>Distingue frase de oração;</li> <li>Distingue oração de período;</li> <li>Identifica sujeito e predicado;</li> <li>Distingue grupo nominal do verbal;</li> <li>Indica o nome como elemento central do GN;</li> <li>Indica o verbo como elemento central do GV;</li> <li>Faz análise sintática;</li> <li>Identifica os complementos circunstanciais de lugar, tempo e modo na frase;</li> <li>Conhece a noção de verbo;</li> <li>Usa os tempos verbais presente, passado (perfeito e imperfeito) e futuro (simples e perifrástico);</li> <li>Usa os tempos compostos (presente e passado)</li> <li>Conjuga os verbos irregulares <i>ser, estar, ter, ler, poder, querer, ir, vir, ouvir, e sair</i> nos tempos verbais presente, passado e futuro;</li> <li>Usa os modos verbais indicativo, (nos tempos presente, passado e futuro) e conjuntivo (nos tempos presente e pretérito imperfeito);</li> <li>Usa o modo imperativo;</li> </ul>	

UNIDADE TEMÁTICA	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS O aluno deve ser capaz de:	CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS BÁSICAS O aluno:	Carga horária
Família (cont.)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Indicar, numa frase, o sujeito, o predicado e os complementos</li> <li>Fazer a concordância entre o GN e GV,</li> <li>Nomear os tipos e formas de frases;</li> <li>Identificar os tipos e formas de frases;</li> <li>Contruir frases de diferentes tipos e formas;</li> <li>Usar correctamente os advérbios em situação concreta de comunicação;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Concordância frásica</li> <li>Análise sintáctica</li> <li>Complemento directo e indirecto</li> <li>Complementos circunstanciais</li> <li>Tipos e formas de frases</li> <li>Advérbios e locuções adverbiais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Indica, numa frase, o sujeito, o predicado e os complementos directo e indirecto;</li> <li>Reconhece, na frase, os complementos circunstanciais de tempo, lugar e modo;</li> <li>Faz a concordância entre os elementos básicos na frase;</li> <li>Faz a análise sintáctica de uma frase;</li> <li>Usa correctamente os conectores frásicos <i>mas, entretanto, e, embora, porque, por isso, quando, enquanto e se</i> para produzir frases complexas;</li> <li>Identifica os complementos circunstanciais de lugar, tempo e modo e instrumento na frase;</li> <li>Explica as funções dos complementos na frase;</li> <li>Identifica os tipos e forma de frases (tipo declarativo, interrogativo, exclamativo e imperativo, forma afirmativa e negativa);</li> <li>Passa frases de um tipo e forma para o outro e vice-versa.</li> <li>Usa os advérbios e ou locuções adverbiais tais como (perto, longe, dentro, fora, em/por cima, em/por baixo, à direita/esquerda, em frente, ao lado, próximo, distante, etc., para dar indicações.</li> </ul>	

UNIDADE TEMÁTICA	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS O aluno deve ser capaz de:	CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS BÁSICAS O aluno:	Carga horária
Família (cont.)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer e aplicar as regras de prevenção de acidentes;</li> <li>Falar sobre a sua casa e a dos outros</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Regras de prevenção de acidentes</li> <li>Casa/habitação               <ul style="list-style-type: none"> <li>Tipos de casa/materiais de construção</li> <li>Divisões da casa</li> <li>Objectos e utensílios</li> <li>Mobiliário</li> <li>Conservação e limpeza</li> <li>Animais domésticos</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identifica os cuidados a ter quando:               <ul style="list-style-type: none"> <li>utiliza produtos tóxicos</li> <li>utiliza produtos inflamáveis</li> <li>utiliza objectos estranhos</li> <li>utiliza objectos cortantes,</li> <li>atravessa estradas;</li> </ul> </li> <li>Demonstra conhecer a sua casa enumerando: o tipo de material utilizado para a construção, as divisões da casa e sua utilidade, os objectos, utensílios e mobiliário, os animais domésticos;</li> <li>Demonstra conhecer a sua casa: relacionando as divisões da casa aos objectos/utensílios, mobiliário e respectivas funções, fazendo uma descrição da sua casa e dos espaços em seu redor, comparando a sua casa com a do seu vizinho, amigo, colega ou outra que tenha visto ou observado;</li> <li>Explica, oralmente e ou por escrito, utilizando vocabulário adequado, como observar as regras básicas de higiene e conservação da sua casa;</li> <li>Distingue os diferentes tipos de casa (alvenaria, zinco, madeira e zinco, pau-à-pique, caniço, etc..</li> </ul>	



UNIDADE TEMÁTICA	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS O aluno deve ser capaz de:	CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS BÁSICAS O aluno:	Carga horária
Família (cont.)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Falar sobre si, os membros da sua família e outros (amigos, colegas, vizinhos, etc.);</li> <li>Interpretar textos narrativos ouvidos ou lidos;</li> <li>Escrever com correcção ortográfica, o vocabulário activo relacionado com os temas aprendidos nas classes anteriores;</li> <li>Redigir textos narrativos relacionados com os temas aprendidos;</li> <li>Identificar a estrutura, os processos e os elementos da narrativa;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>História da família, graus de parentesco, profissões</li> <li>Textos narrativos</li> <li>Estrutura</li> <li>processos</li> <li>tipos de narrativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconstitui a sua história pessoal: escreve o seu nome, dos pais, irmãos e avós maternos e paternos;</li> <li>Indica a data e o local de nascimento, ano de início de escolarização e o nome da escola;</li> <li>Relaciona os nomes dos membros da sua família ao respectivo grau de parentesco;</li> <li>Demonstra conhecer os membros da sua família através da: caracterização física e psicológica dos pais e irmãos;</li> <li>Descrição das actividades realizadas por cada membro da família;</li> <li>Identifica a estrutura de um texto narrativo (introdução, desenvolvimento e conclusão);</li> <li>Indica os processos usados num texto narrativo (narração, descrição, diálogo, momentos de avanço e de pausa);</li> <li>Classifica a narrativa quanto ao desfecho;</li> <li>Distingue personagens principais das secundárias de um texto ouvido ou lido;</li> <li>Resume um texto lido ou ouvido;</li> <li>Ordena de forma lógica as acções de um texto;</li> <li>Localiza as acções no espaço e no tempo;</li> <li>Conta ou reconta, oralmente ou por escrito, histórias vividas ou ouvidas sobre acontecimentos marcantes da sua vida pessoal ou familiar;</li> </ul>	

UNIDADE TEMÁTICA	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS O aluno deve ser capaz de:	CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS BÁSICAS O aluno:	Carga horária
Escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>Falar sobre a sua escola;</li> <li>Usar formas apropriadas para cumprimentar e responder a cumprimentos no ambiente escolar, apresentar-se e apresentar alguém;</li> <li>Demonstrar ter compreendido o que lê;</li> <li>Fazer leitura silenciosa</li> <li>Ler em voz alta com clareza, entoação e ritmo adequado</li> <li>Fazer leitura dialogada</li> <li>Relacionar a entoação e pausas aos sinais de pontuação</li> <li>Ler diferentes tipos de textos (histórias, bandas desenhadas, novelas, romances, textos didáctico-científico, etc.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Regras de funcionamento da escola</li> <li>Leitura e interpretação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconstrói a história da sua escola;</li> <li>Emite pontos de vista sobre aspectos ligados à vida escolar</li> <li>Usa vocabulário apropriado para opinar;</li> <li>Usa formas apropriadas para cumprimentar e responder a cumprimentos;</li> <li>Faz e responde a perguntas aos e de colegas sobre o seu estado de saúde, de acordo com os diferentes momentos do dia;</li> <li>Usa formas apropriadas para:</li> <li>- Apresentar-se, apresentar um amigo, colega ou outras pessoas;</li> <li>- Responder a uma apresentação;</li> <li>Respeita e cumpre as regras de convivência (disciplina, horário, vestuário, etc.) da escola</li> <li>Usa formas apropriadas quando:</li> <li>- Pede e reage a pedidos de licença para movimentar-se;</li> <li>- Pede e reage a pedidos de desculpa;</li> <li>- Agradece e reage a agradecimentos;</li> <li>- Felicita e reage a felicitações;</li> <li>- Faz votos e responde a votos;</li> <li>- Emite opiniões;</li> <li>Demonstra ter compreendido o que lê:</li> <li>- Reagindo às instruções;</li> <li>- Seguindo correctamente as instruções, respondendo oralmente e por escrito às questões;</li> <li>- Interpretando correctamente as informações de textos, tabelas, mapas e gráficos;</li> <li>- Transferindo informação para textos, mapas, tabelas e gráficos;</li> <li>Lê silenciosamente um texto (sem emitir sons e sem mexer os lábios);</li> <li>Lê um texto em voz alta com clareza, entoação, pausa e ritmo adequado;</li> <li>Faz leitura dialogada;</li> <li>Indica as ideias principais de um texto lido;</li> <li>Lê diferentes tipos de textos;</li> <li>Reconta oralmente e ou por escrito o que lê;</li> <li>Resume oralmente e ou por escrito o que lê</li> </ul>	57/52 tempos

Carga horária para escolas de 1 turno

Carga horária para escolas de 2 turnos

200

UNIDADE TEMÁTICA	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS O aluno deve ser capaz de:	CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS BÁSICAS O aluno:	Carga horária
Escola (cont.)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usar correctamente os sinais de pontuação;</li> <li>• Escrever com coesão e coerência frases complexas com duas ou três orações;</li> <li>• Usar letras maiúsculas no início das frases;</li> <li>• Copiar textos sem cometer erros de escrita;</li> <li>• Escrever, sem erros ortográficos, frases e ou textos ditados;</li> <li>• Retirar dos textos didáctico-científico informação básica que denote a compreensão do texto;</li> <li>• Resumir um texto didáctico-científico;</li> <li>• Escrever cartas não formais, bilhete e telegrama;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escrita                         <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sinais de pontuação</li> <li>- Ortografia</li> <li>- Letras maiúsculas</li> <li>- Conjunções</li> </ul> </li> <li>• Textos didáctico-científicos</li> <li>• Textos de comunicação familiar ou social :                         <ul style="list-style-type: none"> <li>- Carta não formal</li> <li>- Bilhete</li> <li>- Telegrama</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usa correctamente os sinais de pontuação (ponto final, vírgula, ponto de interrogação, dois pontos, ponto de exclamação e travessão)</li> <li>• Usa letras maiúsculas no início de frase;</li> <li>• Usa conjunções, quando redige frases complexas;</li> <li>• Responde, por escrito, à perguntas de interpretação;</li> <li>• Escreve sem erros ortográficos frases e ou textos ditados;</li> <li>• Copia, sem erros, palavras e ou textos;</li> <li>• Reproduz oralmente ou por escrito informação retirada de um texto didáctico-científico;</li> <li>• Resume um texto didáctico-científico;</li> <li>• Copia, sem erros, textos didáctico-científicos;</li> <li>• Preenche, correctamente os envelopes de uma carta ou um bilhete postal; Identifica a carta não formal (características);</li> <li>• Usa a estrutura da carta (cabeçalho, vocativo, corpo da carta);</li> <li>• Identifica a estrutura de um telegrama;</li> <li>• Escreve uma mensagem em forma de telegrama;</li> <li>• Transforma uma mensagem de telegrama numa carta e vice-versa;</li> <li>• Preenche o formulário telegráfico;</li> </ul>	

201

UNIDADE TEMÁTICA	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS O aluno deve ser capaz de:	CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS BÁSICAS O aluno:	Carga horária
Escola (cont.)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fazer avisos e anúncios;</li> <li>• Responder, por escrito, a exercícios;</li> <li>• Escrever criativamente;</li> <li>• Escrever pequenos textos com 6 a 10 frases (usando uma ou duas orações em cada frase), com relevância e ordem lógica de apresentação dos acontecimentos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Textos de chamada de atenção                         <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aviso</li> <li>- Circular</li> </ul> </li> <li>• Escrita criativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica as características de um aviso, tendo em conta a linguagem, organização e apresentação do texto;</li> <li>• Escreve avisos sobre diferentes temas conhecidos;</li> <li>• Interpreta um aviso;</li> <li>• Interpreta uma circular;</li> <li>• Produz uma circular;</li> <li>• Interpreta e utiliza informação retirada de textos;</li> <li>• Escreve pequenos textos com título, introdução, desenvolvimento e conclusão;</li> </ul>	



UNIDADE TEMÁTICA	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS O aluno deve ser capaz de:	CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS BÁSICAS O aluno:	Carga horária
Comunidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>Indicar algumas regras de conduta social:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>Saudar as pessoas mais velhas;</li> <li>Manifestar atitudes de cortesia para com as pessoas da sua comunidade;</li> <li>Manifestar atitudes de respeito e solidariedade para com os portadores de doenças e de deficiências;</li> </ul> </li> <li>Descrever lugares;</li> <li>Localizar acções no espaço e no tempo;</li> <li>Usar, correctamente, oralmente e por escrito, as preposições;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Regras de conduta social:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>Saudação</li> <li>Solidariedade;</li> <li>Cortesia;</li> <li>Respeito;</li> </ul> </li> <li>Preposições e contrações                             <ul style="list-style-type: none"> <li>preposicionais (a, até, após, com, contra, de, desde, em, entre, para, perante, por, sem, sob, sobre, trás)</li> <li>contrações (da(s), do(s), na(s), no(s), pela(s), pelo(s))</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Valoriza as manifestações culturais da sua comunidade, através de canções, danças, teatro e jogos;</li> <li>Descreve uma festa tradicional;</li> <li>Indica acções e atitudes que demonstrem o respeito pelos idosos, doentes e portadores de deficiências;</li> <li>Dá exemplos práticos de formas de bom comportamento na comunidade, através da forma de cumprimentar, pedir, agradecer, vestir, dançar, conversar, etc.;</li> <li>Identifica as preposições mais comuns da língua;</li> <li>Utiliza, correctamente, as preposições e contrações preposicionais quando indica e ou descreve lugares;</li> <li>Usa preposições e contrações para indicar a localização dos factos no espaço e no tempo;</li> </ul>	50 45 tempos

● Carga horária para escolas de 1 turnos

■ Carga horária para escolas de 2 turnos

UNIDADE TEMÁTICA	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS O aluno deve ser capaz de:	CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS BÁSICAS O aluno:	Carga horária
Comunidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>Seguir instruções, individualmente e em grupo;</li> <li>Obedecer a instruções, individualmente e em grupo;</li> <li>Receber orientações/indicações de como: chegar ou ir à algum lugar e fazer/realizar alguma actividade;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Instruções/direcções.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Segue instruções, individualmente ou em grupo;</li> <li>Obedece a instruções, individualmente ou em grupo;</li> <li>Recebe orientações/indicações de como: chegar ou ir à algum lugar e fazer/realizar alguma actividade;</li> <li>Dá indicações e pede informação de como chegar/encontrar algum lugar, objecto, coisa, fazer ou realizar alguma actividade, etc.;</li> </ul>	

● Carga horária para escolas de 1 turnos

■ Carga horária para escolas de 2 turnos

UNIDADE TEMÁTICA	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS O aluno deve ser capaz de:	CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS BÁSICAS O aluno:	Carga horária
Comunidade (cont.)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Falar sobre a sua comunidade;</li> <li>Desenvolver vocabulário sobre a vida da comunidade:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- datas festivas;</li> <li>- Formas de manifestação cultural;</li> <li>- Importância dos serviços sociais;</li> <li>- Principais meios de transporte</li> <li>- Principais profissões e actividades económicas da comunidade;</li> <li>- Personalidades da comunidade;</li> </ul> </li> <li>Desenvolver vocabulário relacionado com os meios de comunicação social</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desenvolvimento de vocabulário relacionado com:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- datas festivas, actividades económicas e profissões</li> <li>- Serviços sociais:                                     <ul style="list-style-type: none"> <li>- escolas, hospitais/posto de saúde, esquadra/posto policial, bazar, igrejas, mesquitas, lojas, etc.,</li> </ul> </li> <li>- Meios de transporte                                     <ul style="list-style-type: none"> <li>- aéreas</li> <li>- terrestres</li> <li>- marítimas</li> </ul> </li> <li>- Personalidades                                     <ul style="list-style-type: none"> <li>- líderes comunitários, professores, médicos, enfermeiros, artistas, líderes religiosos, etc.,</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>Meios de comunicação social</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Indica as principais datas festivas da sua comunidade;</li> <li>Descreve a sua participação nas actividades relacionadas com as festas ou comemorações da sua comunidade;</li> <li>Descreve as actividades económicas mais comuns da sua comunidade;</li> <li>Relaciona o tipo de actividades económicas com as profissões;</li> <li>Indica os principais lugares públicos da sua comunidade;</li> <li>Explica a importância dos lugares públicos e dos serviços sociais para a vida da comunidade;</li> <li>Enumera os principais meios de comunicação e transporte da sua comunidade;</li> <li>Indica as principais actividades recreativas;</li> <li>Desenvolve uma conversa social sobre temas de interesse comum ou pertinentes na comunidade;</li> <li>Forma frases gramaticalmente correctas;</li> <li>Flexiona os nomes em género e número;</li> <li>Indica alguns meios de comunicação social;</li> <li>Fala da importância dos meios de comunicação social para o desenvolvimento da comunidade;</li> <li>Usa expressões, tais como, perto de, longe de, dentro de, fora de, em/por cima de, em/por baixo de, à direita/esquerda de, em frente de, ao lado de, próximo de, distante de, etc., para indicar/localizar seres e objectos;</li> <li>Usa os tempos verbais presente, passado e futuro;</li> <li>Usa expressões de tempo para se referir a acções no presente, passado e futuro;</li> <li>Adequa a sua linguagem, de acordo com o auditório e o contexto;</li> </ul>	

UNIDADE TEMÁTICA	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS O aluno deve ser capaz de:	CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS BÁSICAS O aluno:	Carga horária
Comunidade (cont.)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar formas de prevenção de acidentes;</li> <li>Conhecer as características de um texto descritivo;</li> <li>Descrever situações, acontecimentos, objectos e o meio que o rodeia;</li> <li>Conhecer os substantivos: próprios, comuns, concreto, abstratos e colectivos;</li> <li>Utilizar os adjectivos no grau normal, comparativo e superlativo;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Prevenção de acidentes</li> <li>Textos descritivos:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- características</li> </ul> </li> <li>Substantivos: próprios, comuns, concreto, abstratos e colectivos</li> <li>Grau dos adjectivos                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Grau normal</li> <li>- comparativo</li> <li>- superlativo</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Indica os acidentes mais comuns na sua comunidade;</li> <li>Menciona algumas formas de prevenção de acidentes;</li> <li>Enumera os cuidados a ter quando se atravessa a estrada/ruas;</li> <li>Indica as partes da descrição, do geral ao pormenor, do menos importante ao mais importante;</li> <li>Descreve situações, acontecimentos, objectos e o meio que o rodeia;</li> <li>Identifica os substantivos próprios, comuns concretos, abstratos e colectivos;</li> <li>Usa adjectivos para descrever lugares, pessoas, objectos, etc.;</li> <li>Constrói frases empregando expressões (igual a, diferente de, tal e qual, mais... do que, menos... do que, maior que, menor que);</li> <li>Identifica os diferentes graus dos adjectivos;</li> <li>Passa adjectivos de um grau para outro.</li> </ul>	



UNIDADE TEMÁTICA	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS O aluno deve ser capaz de:	CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS BÁSICAS O aluno:	Carga horária
Ambiente	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecer a importância da acção do Homem sobre o ambiente;</li> <li>Conhecer a importância do ambiente para a sobrevivência do Homem;</li> <li>Reconhecer a importância das plantas para a vida do Homem;</li> <li>Reconhecer a importância de um ambiente sã para vida do Homem, animais e plantas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>O Homem e o ambiente</li> <li>Plantas e culturas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Descreve os cuidados a ter para a preservação do ambiente;</li> <li>Enuncia alguns benefícios da preservação do meio para a sobrevivência do Homem;</li> <li>Enuncia algumas acções do homem que contribuem para a degradação do meio (queimadas descontroladas, derrube de árvores, matança descontrolada de animais, despejo de resíduos químicos nos rios e mares, construções em lugares impróprios, etc.);</li> <li>Descreve a acção do Homem e dos animais sobre o ambiente;</li> <li>Indica as principais culturas do distrito e da província;</li> <li>Fala da importância do plantio de árvores para a preservação do ambiente;</li> <li>Associa as árvores de fruta aos respectivos frutos;</li> <li>Enumera algumas medidas para a preservação da flora;</li> <li>Descreve a acção do Homem e dos animais sobre a flora;</li> </ul>	33 28 tempos

Carga horária para escolas de 1 turnos

Carga horária para escolas de 2 turnos

UNIDADE TEMÁTICA	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS O aluno deve ser capaz de:	CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS BÁSICAS O aluno:	Carga horária
Ambiente (cont.)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desenvolver vocabulário relacionado com animais domésticos;</li> <li>Conhecer a diferença entre os animais domésticos e selvagens;</li> <li>Desenvolver vocabulário relacionado com solos;</li> <li>Elaborar textos sobre solos;</li> <li>Desenvolver vocabulário relacionado com rios e lagos;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Animais domésticos</li> <li>Solos</li> <li>Rios e lagos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Produce frases utilizando correctamente o vocabulário aprendido sobre os animais domésticos;</li> <li>Distingue os animais domésticos dos selvagens;</li> <li>Enuncia os cuidados a ter com os animais domésticos (dar de comer, limpeza da capoeira, pocilga, curral, do corpo, vacinação, tratamento em casos de doenças, etc.);</li> <li>Enumera os principais tipos de criação de animais existente no seu distrito e província;</li> <li>Fala da importância dos animais domésticos para a vida do Homem;</li> <li>Associa os substantivos colectivos aos animais que fazem parte do grupo, ex. bando/pássaros, matilha/cães, cardume/peixe, enxame/abelha, etc.;</li> <li>Enumera os diferentes tipos de solo;</li> <li>Enuncia algumas formas de tratamento e conservação do solo;</li> <li>Descreve a acção do homem, animais e plantas sobre o solo;</li> <li>Interpreta textos sobre a utilidade de rios e lagos;</li> <li>Desenvolve vocabulário sobre elementos do rio e do lago: nascente, leito, margens, afluentes e foz;</li> <li>Fala da importância dos rios para a vida na natureza (Homem, animais e plantas);</li> <li>Indica os principais rios e lagos do seu distrito e província;</li> <li>Descreve a acção do homem sobre os rios e lagos;</li> </ul>	

UNIDADE TEMÁTICA	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS O aluno deve ser capaz de:	CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS BÁSICAS O aluno:	Carga horária
Corpo Humano	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manifestar atitudes de respeito e solidariedade para com os portadores de doenças físicas;</li> <li>• Distinguir as funções das diferentes partes do corpo humano;</li> <li>• Desenvolver, através de textos, vocabulário para falar sobre temas didáctico-científicos;</li> <li>• Reconhecer a importância da higiene pessoal e colectiva para a saúde do corpo humano;</li> <li>• Empregar correctamente em diferentes situações de comunicação pronomes, pessoais, demonstrativos e possessivos;</li> <li>• Empregar correctamente pronomes pessoais, demonstrativos e possessivos quando usa vocabulário relacionado com o corpo humano.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Corpo Humano</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- As partes do corpo humano</li> <li>- Os órgãos do sentido</li> <li>- As sensações tátil, visual, auditiva, olfactiva e gustativa</li> </ul> </li> <li>• Cuidados a ter com os órgãos dos sentidos</li> <li>• <b>Higiene:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pessoal</li> <li>- Alimentar</li> <li>- Saneamento do meio</li> </ul> </li> <li>• <b>Pronomes</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pessoais</li> <li>• Demonstrativos</li> <li>• Possessivos</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manifesta atitude de respeito e solidariedade para com os portadores de deficiências físicas;</li> <li>• Demonstra ter desenvolvido vocabulário relacionado com o corpo humano para: nomear e distinguir as diferentes partes do corpo humano; distinguir as funções das diferentes partes do corpo humano;</li> <li>• Relaciona os órgãos às respectivas funções;</li> <li>• Explica os cuidados a ter com o corpo humano e os órgãos dos sentidos;</li> <li>• Menciona alguns cuidados a ter para a manutenção saudável do organismo;</li> <li>• Descreve a importância da limpeza do meio para a manutenção de um corpo saudável;</li> <li>• Indica algumas regras de higiene pessoal e colectiva;</li> <li>• Reconhece a importância da higiene pessoal e colectiva para a saúde do corpo humano e da comunidade em geral;</li> <li>• Emprega correctamente os pronomes pessoais, demonstrativos e possessivos, quando usa vocabulário relacionado com o corpo humano e em diferentes situações de comunicação.</li> </ul>	25/19 tempos

Carga horária para escolas de 1 turno

Carga horária para escolas de 2 turnos

UNIDADE TEMÁTICA	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS O aluno deve ser capaz de:	CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS BÁSICAS O aluno:	Carga horária
A nossa Província	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver vocabulário relacionado com aspectos da vida da Província;</li> <li>• Ler diferentes textos que falem sobre a Província;</li> <li>• Produzir diferentes textos que falem sobre a Província;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vocabulário relacionado com aspectos político-administrativos, geográficos, económicos, sociais e culturais da sua Província</li> <li>• Textos (narrativos, descritivos, didáctico-científicos), sobre a sua província: <ul style="list-style-type: none"> <li>- localização geográfica</li> <li>- divisão administrativa</li> <li>- serviços e organizações sociais</li> <li>- actividades económicas</li> <li>- características socio-culturais</li> <li>- recursos naturais</li> <li>- relevo</li> <li>- clima</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usa vocabulário apropriado quando fala de aspectos político-administrativos, geográficos, económicos, sociais e culturais da sua Província;</li> <li>• Lê diferentes textos (narrativos, descritivos e didáctico-científicos) sobre a sua Província;</li> <li>• Produz diferentes textos orais e escritos sobre a sua província;</li> <li>• Descreve as características da sua Província do ponto de vista geográfico, político-administrativo, económico, social e cultural;</li> <li>• Descreve a sua participação nas actividades produtivas, sociais e culturais da sua província;</li> </ul>	32/27 tempos

Carga horária para escolas de 1 turno

Carga horária para escolas de 2 turnos



UNIDADE TEMÁTICA	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS O aluno deve ser capaz de:	CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS BÁSICAS O aluno:	Carga horária
A nossa Província (cont.)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar as épocas do ano;</li> <li>Localizar os factos no espaço e no tempo;</li> <li>Expressar-se de forma correcta, clara e coerente em situações de comunicação relacionadas com a sua Província;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Épocas do ano (fria e seca, quente/húmida e chuvosa)</li> <li>Localização dos factos no espaço e no tempo</li> <li>Funcionamento de língua:               <ul style="list-style-type: none"> <li>tipos de linguagem (formal e não formal)</li> <li>tempos verbais (presente e passado)</li> <li>advérbios de lugar (cá, aqui, ali, lá, dentro, fora)</li> <li>advérbios de tempo (ontem, hoje, amanhã, já, agora, depois)</li> <li>preposições – <i>continuação</i> (a, até, após, com, de, desde, em, entre, para, por, sob, sobre, trás)</li> <li>contrações (da(s), do(s), na(s), no(s), pela(s), pelo(s))</li> <li>verbos irregulares</li> <li>verbos terminados em -ar, -er, -ir (verbos da 1ª, 2ª e 3ª conjugação)</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Usa vocabulário apropriado quando descreve as épocas do ano (fria e seca, quente/húmida e chuvosa);</li> <li>Utiliza vocabulário relacionado com as medidas de tempo (segundo, minuto, hora, dia, semana, mês, trimestre, semestre, ano, quinquénio, década, século e milénio);</li> <li>Usa vocabulário apropriado quando localiza os factos no espaço e no tempo;</li> <li>Expressa-se fluentemente, oralmente e por escrito, em situações de comunicação relacionadas com a sua Província tendo em conta aspectos gramaticais;</li> <li>Usa a linguagem formal e não formal de acordo com o interlocutor ou a situação de comunicação;</li> <li>Identifica as preposições mais comuns da língua;</li> <li>Utiliza, correctamente, as preposições e contrações preposicionais quando indica e ou descreve lugares;</li> <li>Usa preposições e contrações para indicar a localização dos factos no espaço e no tempo;</li> <li>Identifica verbos irregulares;</li> <li>Distingue verbos irregulares dos verbos regulares;</li> <li>Usa, oralmente e por escrito, os verbos terminados em -ar, -er, -ir (verbos da 1ª, 2ª e 3ª conjugação);</li> </ul>	18/12 tempos

Carga horária para escolas de 1 turnos

Carga horária para escolas de 2 turnos

UNIDADE TEMÁTICA	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS O aluno deve ser capaz de:	CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS BÁSICAS O aluno:	Carga horária
A nossa Província (cont.)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desenvolver vocabulário adequado para caracterizar rectas, segmentos paralelos e perpendiculares;</li> <li>Desenvolver vocabulário adequado para falar sobre forma de objectos e medidas;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vocabulário sobre:               <ul style="list-style-type: none"> <li>rectas, segmentos paralelos e perpendiculares</li> <li>ângulos</li> <li>formas de objectos (quadrado, rectângulo, triângulo, cone, pirâmide, trapézio)</li> <li>medidas de capacidade (litro, decilitro, centilitro, mililitro)</li> <li>medidas de comprimento (km, m, dm, cm, mm)</li> <li>medidas de peso ou massa (kg, g)</li> <li>medidas de tempo (segundo, minuto, hora, dia, semana, mês, trimestre, semestre, ano, quinquénio, década, século e milénio)</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Usa vocabulário apropriado para caracterizar rectas, segmentos paralelos e perpendiculares;</li> <li>Usa vocabulário apropriado para descrever ângulos;</li> <li>Usa vocabulário apropriado para falar sobre:               <ul style="list-style-type: none"> <li>formas de objectos;</li> <li>medidas;</li> </ul> </li> </ul>	18/12 tempos

Carga horária para escolas de 1 turnos

Carga horária para escolas de 2 turnos